

Språklig engasjerbarhet hos barn mellom 1-3 år

En kvantitativ undersøkelse

Ida Elisabeth Ohm og Siri Merete Sandland



Masteroppgave i spesialpedagogikk
Institutt for spesialpedagogikk
Det utdanningsvitenskaplige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Høsten 2014

Språklig engasjerbarhet hos barn mellom 1-3 år

En kvantitativ undersøkelse

Ida Elisabeth Ohm og Siri Merete Sandland

«Vi hadde jo utkledningstøy, men visste ikke
hvorfor det var viktig for språkutviklingen»

© Ida Elisabeth Ohm og Siri Merete Sandland

2014

Språklig engasjerbarhet hos barn mellom 1-3 år.

Ida Elisabeth Ohm og Siri Merete Sandland

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Bakgrunn og formål

Både nasjonalt og internasjonalt er det enighet om verdien av tidlig intervensjon, i forhold til barn med språkvansker. Slike vansker sees ofte tidlig i form av samspillsferdigheter og passivitet. Det foreligger per i dag lite forskning som går spesifikt på tidlig innsats i forhold til dette. Vårt møte med observasjonsverktøyet *Å by barnet opp til dans* vekket vår nysgjerrighet. Teorigrunnlaget bak skjemaet, som intensjonalitetsmodellen, viser hvordan språkutviklingen drives fremover og avhenger både av emosjoner og prosessering (Bloom & Tinker, 2001). Vi ønsket å undersøke om bruk av observasjonsverktøyet og veiledningsintervensjonen med barnehagepersonalet ville gi mer engasjerte barn, slik at senere risiko for vansker i barnehage og skole ville bli svekket.

Problemstilling

Kan systematisk observasjoner av kommunikasjon/språk hos 1-3 åringer i barnehagen og veiledningsintervensjon av barnehagepersonalet, bidra til økt språklig engasjerbarhet hos barna?

Metode

Vi gjennomførte en kvantitativ undersøkelse, med et kvasi-eksperimentelt design. Undersøkelsens utvalg besto av 200 barn i alderen 1-3 år. Voksne fylte hver for seg ut observasjonsverktøyet *Å by barnet opp til dans*, før utvalget ble delt inn i en intervensjonsgruppe og en kontrollgruppe. I intervensjonsgruppen veiledet vi personalet fire ganger, over en periode på to måneder. Veiledningene ble gjennomført på bakgrunn av deres utfylte skjemaer og aktuell teori som dialog, felles oppmerksomhet, intersubjektivitet, imitasjon og tilknytning, samt den voksnes ansvar i forhold til dette. Etter endt intervensjon fylte personalet på nytt ut observasjonsverktøyet *Å by barnet opp til dans* på samtlige barn. Til behandlingen og analysen av det innsamlede datamaterialet ble *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) (IBM SPSS, 2014) benyttet. I analysen benyttet vi t-tester, enveis ANOVA og treveis ANCOVA. Ved å benytte analytisk statistikk ønsket vi å finne ut hvorvidt det kunne være grunnlag for generalisering av resultatene, altså om funnene var signifikante.

Resultat og konklusjon

Undersøkelsen viste at guttenes problemskåre var høyere enn jentenes, både ved første og andre måling. Disse forskjellene mellom jenter og gutters skåre var signifikante.

Undersøkelsen viste også at det var signifikante forskjeller i hvor lett personalet opplevde at det var å engasjere barna, med norsk som morsmål og de med annet morsmål i henhold til observasjonsskjemaet. Effekten av veiledningsintervensjon viste seg å være signifikant for jenter i aldersgruppen 12-24 måneder. Vi fant ikke tilsvarende effekt hos guttene.

Konklusjonen etter endt undersøkelse var at barnehagepersonalet ved bruk av observasjonsverktøyet og ekstern gruppeveiledning økte barnas engasjement. Dette kom frem i undersøkelsens materiale, og gjennom samtaler med personalet. Dette kan tyde på at barnehagen utgjør en viktig arena for språkarbeid også med de minste barna, og at systematisk arbeid med de minste barnas engasjerbarhet bidrar til økt engasjement både hos personalet og barna. Undersøkelsen vår viste også at gruppene som hadde høyest problemskåre ved første måling, var de som reduserte problemskåren mest ved den siste målingen. Resultatet kan tyde på at bruk av observasjonsverktøyet er en effektiv måte å fange opp barn som er vanskelig å engasjere, og at det er de voksne rundt barna som bidrar til at engasjementet øker.

Forord

Arbeidet med denne masteroppgaven har vært en lærerik prosess, men også intens og krevende. Vi har utviklet oss faglig, men også lært mer om oss selv og hverandre.

Det er mange som fortjener en stor takk! Takk til vår veileder Jan Mossige for kyndig og god ledsagelse underveis i prosessen. Du har med ditt faglige engasjement og konstruktive tilbakemeldinger ledet oss dit vi er i dag. Takk til Ernst Ottem for veiledning i bruk av SPSS og tolkningen av denne. Takk til våre arbeidsgivere som lot oss prøve ut våre tanker i barnehagene. Takk til alle foresatte og personalet i barnehagene, uten dere hadde ikke denne oppgaven blitt skrevet. Takk til venner og kjente som har holdt ut med oss underveis, heiet og bidratt på ulike vis. Det har vært godt å ha supportere, tusen takk til dere alle!

En spesiell takk til Svend og Ulrich, uten deres støtte, tålmodighet og innsats i heimen hadde ikke dette masterarbeidet vært mulig. Sist men ikke minst, en stor takk til August, Eline, Siver, Tilla og Victor for at dere satte livet i perspektiv underveis i prosessen. Takk for hver en klem og verdifull avkobling!

Trysil, november 2014

Ida Elisabeth Ohm og Siri Merete Sandland

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Bakgrunn og formål.....	1
1.2	Problemstilling.....	3
1.3	Begrepsavklaring	4
1.4	Oppgavens oppbygning og avgrensning.....	6
2	Teori	7
2.1	Definisjon av språk.....	7
2.1.1	Kommunikasjon	7
2.1.2	Symboler	9
2.2	Språkmodeller.....	10
2.3	Dialogen.....	13
2.3.1	Intuitiv omsorgsatferd	14
2.3.2	Formater	15
2.3.3	Samhandling i kulturen	17
2.4	Felles oppmerksomhet.....	18
2.4.1	Imitasjon.....	20
2.4.2	Interaksjon.....	20
2.4.3	Intersubjektivitet.....	21
2.4.4	Objektpermanens.....	24
2.4.5	Overføring av erfaring.....	25
2.5	Tilknytning	26
2.6	Språktilegnelsen.....	27
2.7	Oppsummering	29
3	Metode.....	31
3.1	Populasjon og utvalg	31
3.2	Undersøkelsens utvalg.....	32
3.3	Deskriptiv statistikk.....	33
3.4	Analytisk statistikk	34
3.5	Kvasi-eksperimentelt design.....	36
3.6	Datainnsamlingens planlegging og utforming.....	37
3.6.1	Observasjonsskjemaet <i>Å by barnet opp til dans</i>	37

3.7	Validitet og reliabilitet.....	39
3.7.1	Statistisk validitet	40
3.7.2	Indre validitet	41
3.7.3	Begrepsvaliditet.....	43
3.7.4	Ytre validitet.....	44
3.7.5	Reliabilitet	45
3.8	Etiske betraktninger	46
4	Veiledningsintervensjon.....	49
4.1	Veiledning	49
4.1.1	Gruppeveiledning	51
4.1.2	Supervisjon veiledning	52
4.1.3	Veilederrollen.....	53
4.1.4	Barrierer	53
4.2	Gjennomføringen av intervensjonen	54
5	Presentasjon av resultater	55
5.1	Presentasjon av utvalg	56
5.1.1	Gjennomsnittsskåre for vårt utvalg.	58
5.1.2	Kjønn.....	59
5.1.3	Effekt av morsmål	60
5.1.4	Effekt av alder	61
5.1.5	Intervensjonsgruppen	61
5.1.6	Råskåre og normalfordeling	62
5.2	Videre analyser	66
5.2.1	Sammenheng mellom engasjerbarhet og kjønn	66
5.2.2	Språklig engasjerbarhet og morsmål	67
5.2.3	Effekten av tiltak.	68
5.2.4	ANCOVA analyse.....	69
5.3	Tilbakemelding fra barnehagepersonalet.....	72
6	Drøfting	75
6.1	Gutter og jenter	75
6.1	Morsmål.....	79
6.2	Veiledningsintervensjon	81
6.3	Danseskjemaet	85

7	Avslutning	88
	Litteraturliste	90
	Vedlegg	100
	Vedlegg 1: Personvernombudets tilråding	101
	Vedlegg 2: Informasjon til foreldre og samtykkeskjema.....	103
	Vedlegg 3: Observasjonsverktøyet <i>Å by barnet opp til dans</i>	104

Figuroversikt

Figur 1: The tree and language (Law, 2000, s.4).	10
Figur 2: The Intentionality model: language acquisition requires both engagement and processing (Ottem et al., under publisering, s.2).....	12
Figur 3: Illustrasjon av design for undersøkelsen.	36
Figur 4: Barnas alder fordelt på antall måneder.....	57
Figur 5: Gjennomsnittsskåre Danse pre og Danse post fordelt på kjønn.	59
Figur 6: Fordelingen av gjennomsnittsskåre for norsk og flerspråklige barn, Danse pre og Danse post.	60
Figur 7: Grad av språklig engasjerbarhet i aldersgruppene.....	61
Figur 8: Gjennomsnittsskåre i intervensjonsgruppe og kontrollgruppe.	62
Figur 9: Fordeling av skåre og aldersgruppe.....	63
Figur 10: Fordeling av skåre og aldersgruppe.....	64
Figur 11: Standardiserte skåre for aldersgruppe 1 og 2, Danse pre.	65
Figur 12: Standardiserte skåre for aldersgruppe 1 og 2, Danse post.....	66
Figur 13: Kjønn og aldersgrupper, fordelt på Danse pre og Danse post.	69
Figur 14: Viser aldersgruppe 1, gjennomsnittsskåre for kjønn og tiltak.....	70
Figur 15: Viser aldersgruppe 2, gjennomsnittsskåre for kjønn og tiltak.....	71

Tabelloversikt

Tabell 1: Gruppering av utvalget	56
Tabell 2: Gjennomsnittsskåre for observatør 1 og 2, pre og post.....	58
Tabell 3: Test-retest reliabilitet mellom første og andre observasjon.....	59
Tabell 4: Korrelasjon mellom alder og resultater av Danse pre og Danse post.	65
Tabell 5: Fordeling av intervensjon- og kontrollgruppe.	68

1 Innledning

En varm augustdag begynte en liten gutt på 13 måneder i en typisk norsk barnehage. Personalet opplevde at han bablet lite og tok lite initiativ. Han kom ofte i konflikt med de andre barna, og pratet senere enn de andre. Han lekte mye for seg selv, i samlingsstund var han en passiv deltaker. Barnehagen hadde en diffus magefølelse, men klarte ikke sette fingeren på noe. Da han begynte på skolen, satt han stille og rolig ved pulten sin. Gutten lærte sent å lese, og gråt seg gjennom leksene hver kveld. Barnets selvfølelse var lav og barnet opplevde seg selv som dum i forhold til andre. I 4. klasse besluttet foreldrene i samarbeid med skolen og kontakte PPT, barnet får da diagnose lese og skrivevansker. Allerede i barnehagen kjente personalet uspesifisert engstelse for barnets utvikling, uten at direkte spesifikke og systematiske tiltak ble iverksatt. De hadde ingen metoder å ta av.

1.1 Bakgrunn og formål

Tidlig innsats løftes frem både blant forskere, pedagoger og i politiske kretser, men per i dag finnes det få eller ingen metoder som retter seg spesifikt mot de aller yngste barna. Forskere har i lengre tid sett på ulike innfallsvinkler i forhold til å støtte disse barna tidlig i utviklingsforløpet (Bloom & Tinker, 2001; Greenspan & Shanker, 2004). Disse forskerne har sett på sammenhengen mellom barns engasjerbarhet og videre språklige utvikling. Hvis man ved å vekke barnets engasjerbarhet allerede på det preverbale stadiet, kan hjelpe deler av de barna som i dag har språkvansker, vil dette gjøre en stor forskjell for disse. Ikke bare på kort, men også på lang sikt. Tidlig innsats og ambisjonen om å forebygge vansker er grunnleggende for den nordiske velferdsmodellen. Det er tverrpolitisk enighet i Norge om gode barnehagetilbud og intensive tiltak tidlig i lærings- og utdanningsløpet ved mistanke om risiko eller ved åpenbare problemtilstander. Forebyggende innsats foretrekkes fremfor reparerende tiltak i etterkant av påvist vanske og selvtilliten til barnet og omgivelsene er svekket (Anvik & Gustavsen, 2012; Kunnskapsdepartementet, 2007). Tidlig innsats er mer virkningsfull og mindre ressurskrevende, først og fremst på det menneskelige planet, men også økonomisk.

Språkvansker er vanlig hos barn. En norsk studie viser at 7,5 % av norske barn mellom 6-10 år har vansker med å forstå, uttrykke seg eller bruke språk i sosiale sammenhenger (Hollung-Møllerhaug, 2010). Dette er i samsvar med internasjonal forskning på feltet, som viser at 10-

20% av alle to-tre åringer (Rescorla & Achenbach, 2002) og 5-10% av alle førskolebarn har avvikende eller forsinket språklig utvikling (Bishop & Leonard, 2000). Språkvansker opptrer hyppigere hos gutter enn hos jenter. I en norsk undersøkelse basert på foreldrerapportering, rapporteres det at dobbelt så mange gutter som jenter har språkvansker (Hollung-Møllerhaug, 2010). For noen av barna går vanskene over, men for noen vedvarer disse vanskene. Barn med språkvansker har ofte tilleggsvansker, spesielt hvis språkvanskene vedvarer over tid. Lesekompetanse utvikles på bakgrunn av barnets språklige utvikling, en forsinkelse av denne følges ofte av en nedsatt lesekompetanse i skoleårene (Bishop, 2008; Dalby, Elbro, & Mårbjerg 2009; Ottem & Lian, 2008). Det dreier seg ikke bare om språklig fungering. Tilleggsvansker som lav selvoppfatning, sosiale utfordringer, oppmerksomhets- og konsentrasjonsproblematikk, skolerelaterte- og psykiske vansker er vanlig ved språkvansker (Ottem & Lian, 2008).

Vanskene former barnet og legger premisser for dets videre utvikling. Barn som ikke deltar i læringsfremmende prosesser, har risiko for å komme inn i en negative utviklingsspiral. (Kunnskapsdepartementet, 2007). Disse barna blir ofte misforstått, kan oppføre seg utagerende og i verste fall resignere. De trekker seg ofte ut av det sosiale fellesskapet og har vansker med å etablere vennskap og blir oftere avvist av jevnaldrende. Dette kan medføre store psykiske belastninger for den enkelte. Den enkeltes selvfølelse kan også hindre dem i å realisere seg selv i voksen alder. Psykiske helseproblemer sees i stadig større grad som en av hovedårsakene til at stadig flere unge faller ut av skolen, og blir stående utenfor arbeidslivet (Anvik & Gustavsén 2012; OECD, 2014). Barn med sen språkutvikling kan være i risikogruppen. Dagens samfunn preges av store og raske teknologiske og samfunnsmessige endringer. Dette fører til større kompetansekrav og økt læringsbehov for den enkelte. Samtidig ser man at nedsatt språk og lesekompetanse er et stadig økende problem. I Norge er det per i dag rundt 400.000 voksne som ligger på laveste nivå i lesing eller regning (OECD, 2014). I forhold til dagens lese- og skrivekrav mangler da denne gruppen helt eller delvis en viktig forutsetning for videre utdanning.

Barnehage er normen i Norge i dag, økning av barn som går i barnehage har vært jevn siden midten av syttitallet. 79,8 prosent av alle norske ettåringer og toåringer og 96,5 prosent av alle tre – til femåringer går i dag i barnehage (Statistisk sentralbyrå, 2014). Det er assosiert med bedre utvikling av språk, læring og kognisjon at barn går i barnehage. Dette forutsetter imidlertid at kvaliteten er god (Lekhal, Mykletun & Zachrisson, 2011). Studier av språk,

læring og kognisjon viser at god utvikling på disse områdene korrelerer overveiende med deltagelse i barnehager der den pedagogiske kvaliteten er god (Lekhal et al., 2011). Kvaliteten i barnehagen vil blant annet avhenge av om de voksne benytter et rikt og variert språk sammen med barna, og hvorvidt barna inviteres med til å dele sine tanker og erfaringer (Gjems, 2008). Forskning viser at barn som tidlig lærer ord og begreper, gjennom språklig interaksjon med voksne fortsetter å lære enda flere ord.

Det er viktig å oppdage barn med språkvansker tidlig. Det er derfor avgjørende med kartlegging og systematiske observasjoner av barna og deres språkmiljø. Mange tiltak i forhold til språkvansker handler om generell språkstimulering, hvilket er bra for alle barn. Imidlertid er ikke dette alltid tilstrekkelig for denne gruppen. Det er behov for mer spesifiserte tiltak. *Å by barnet opp til danse* er et nytt observasjonsverktøy, som også er beregnet på de yngste barna (Talén, Ottem, & Mossige, 2013). Dansemetaforen har etter hvert blitt et innarbeidet begrep i pedagogikken (Pinker, 1994; Stern, 1995), ettersom denne metaforen fremhever språkets dynamiske form. Skjemaet vektlegger de bakenforliggende drivkreftene i barnets språklige utvikling, som består av språklig nysgjerrighet og engasjement. Barnets hypoteser om ordmeninger vil ikke kunne dannes uten denne drivkraften (Mossige & Ottem, 2011). Skjemaet søker å kartlegge de emosjonelle og motivasjonelle aspektene i barnets språklige utvikling, fremfor å kartlegge antall ord barnet kan eller lengden på barnets ytringer. Observasjonsskjemaet setter fokus på den voksnes evne til å engasjere barnet, da forskning har vist at passive barn i større grad utvikler språkvansker enn aktive barn (Ottem, Mossige & Talén, under publisering). Vi ønsket å undersøke hvorvidt bruken av dette observasjonsverktøyet, i kombinasjon med gruppeveiledning av personalet i barnehagen, ville bidra til å fremme den språklige engasjerbarheten hos barna med høy problemskåre. Gjennom undersøkelsen vår ønsket vi å se hvorvidt denne metoden kunne ha en signifikant effekt på denne gruppen barn.

1.2 Problemstilling

Vi har kartlagt barnehagens yngste barn, som var fra 1 til 3 år ved undersøkelsens start. Til dette brukte vi et kartleggingsverktøy *Å by barnet opp til dans*, verktøyet omtales ofte som Danseskjemaet (Mossige & Ottem, 2011). Vi har derfor valgt å forkorte navnet her, og omtaler det videre i teksten som Danseskjemaet. På bakgrunn av Bloom og Tinker (2001) sin intensjonalitetsmodell, har vi undersøkt hvor vidt bruk av kartleggingsverktøyet og en

veiledningsintervensjon i barnehagen kan øke barnas språklige engasjerbarhet. Vi ønsker å vite mer om hva personalet kan gjøre for å fremme språkutviklingen allerede før barnet begynner å bruke ord. Forskning viser at tidlig innsats er avgjørende for videre utvikling både språklig, kognitivt og psykologisk. Utviklingen av kapasitet til å koordinere oppmerksomhet i samhandling er en milepæl i spedbarnsutvikling, og spiller en signifikant rolle i sosial læring og sosialkognitiv utvikling i de første årene av livet (Sheinkopf, Mundy, Claussen & Willoughby, 2004). Utvikling av evnen til felles oppmerksomhet kan være en indikator på relativ sårbarhet for sosial atferdsforstyrrelser senere i livet (Sheinkopf et al., 2004). Med disse tankene som utgangspunkt valgte vi følgende problemstilling:

Kan systematisk observasjoner av kommunikasjon/språk hos 1-3 åringer i barnehagen og veiledningsintervensjon av barnehagepersonalet, bidra til økt språklig engasjerbarhet hos barna?

Følgende forskningsspørsmål ble utarbeidet for å besvare problemstillingen:

- 1) *Vil gutter og jenter ha samme fremgang fra første til andre skåring?*
- 2) *Er det forskjell på enspråklige og flerspråklige barn når det gjelder språklig engasjerbarhet?*
- 3) *Vil man se en effekt av veiledningsintervensjonen, i form av økt fremgang i intervensjonsgruppen?*
- 4) *Vil bruk av Danseskjemaet bidra til økt engasjerbarhet hos barna?*

1.3 Begrepsavklaring

I undersøkelsen vår har vi tatt for oss de yngste barnehagebarna, fra 1-3 år. Disse omtales som barn, i teorien bruker vi også begrepet spedbarn. Siden denne gruppen ofte ikke utviklet et verbalt språk valgte vi derfor å fokusere på den prelingvistiske delen av språkutviklingen og språklig engasjerbarhet, som vi mener er grunnlaget for den videre språklige utviklingen. I begrepet engasjerbarhet legger vi mange faktorer, blant dem initiativ, emosjonell utvikling, motivasjon, evne til og ønske om samspill.

Det var avdelingspersonalet i den enkelte barnehage som fylte ut Danseskjemaet. Dette ble gjort av pedagoger, fagarbeidere og assistenter. For enkelhetsskyld ble disse slått sammen, og begrepet personal eller avdelingspersonale ble brukt om denne gruppen. I litteraturen refereres det til flere undersøkelser som er gjort på samspillet og tilknytningen mellom mor og barn. Ettersom vi har fokusert på barnehagepersonalet, og det kunne være andre enn biologiske foreldre som var hadde omsorgen for barnet, valgte vi å omtale nærpersionene rundt barnet som *omsorgsgiver* eller *omsorgsperson* i teoridelen.

Undersøkelsen vår innebar også en gruppering av barna på bakgrunn av morsmålet deres. Vi omtalte barna som enspråklige eller flerspråklige, da flere av barna i undersøkelsen ikke dekkes av begrepet tospråklig. Mange vil si at morsmålet er det språket du lærer først, men betegnelsen kan også brukes om det språket du forstår best, eller det språket du identifiserer deg med. Noen vil også hevde at de kan ha flere morsmål (Engen & Kulbrandstad, 2004). Begrepet morsmål forbindes i barnehager ofte med barn som i utgangspunktet snakker et annet språk enn norsk (Giæver, 2014). Flerspråklige barns språkutvikling bør sees under ett, altså hva barnet kan til sammen (Giæver, 2014). Det eksisterer ulike definisjoner av sentrale begreper innenfor feltet. I denne undersøkelsen har vi valgt å benytte begrepet morsmål, om barn som er vokst opp med to eller flere språk i sin hverdag, brukes flerspråklige (Kunnskapsdepartementet, 2010). Dette er også det er delt inni Danseskjemaet.

Begrepet *tidlig innsats* anvendes i et livslangt perspektiv i utdanningsløpet, fra førskolealder til voksen alder. Fokuset på tidlig innsats markerer prioritering av forebyggende handling og styrking av kjerneaktiviteten i barnehagen og skolen – læring og utvikling for et godt liv som deltaker i samfunnet (Kunnskapsdepartementet, 2007). Begrepet intensjonalitet innebærer at enhver bevisst handling vi utfører, og hver opplevelse vi har er med hensikt. Det er en bevissthet eller opplevelse som rettes mot et objekt. Imidlertid er det intensjonen som formål vi omtaler i oppgaven vår. Intensjonen er en involvering av bevissthet og oppmerksomhet i forhold til et objekt, enten en gjenstand, opplevelse, person eller handling. Omsorgsgiver vil som barnets kommunikasjonspartner tolke enhver kommunikasjon som tilsiktet, i form av blikk, gester, ansiktuttrykk og vokalisering. Altså tillegges barnet en intensjon, og omsorgsgiver responderer med oppmuntring og tilbakemelding (Bloom & Tinker, 2001). I teksten beskriver vi vår intervensjon som veiledningen eller veiledningsintervensjonen, med unntak av i metodedelen hvor dette ble forkortet til tiltak som variabel. Det finnes fortsatt et noe begrenset utvalg av litteratur i forhold til den aldersgruppen som er utgangspunktet i

denne undersøkelsen. Vi har derfor bevisst valgt å bruke eldre litteratur i oppgaven, der denne fortsatt er aktuell og henvises til i nyere litteratur.

1.4 Oppgavens oppbygning og avgrensning

Oppgaven er inndelt i teori, metode og empiri. I kapittel 2 redegjør vi for relevant teori, knyttet til oppgavens problemstilling. Her redegjøres det for faglitteraturen og forskning i forhold til tilegnelse av preverbale ferdigheter. I metodedelen redegjøres det for prosessen i denne undersøkelsen. I kapittel 3 og 4 presenteres metodisk tilnærming, hvor vi beskriver forskningsmetoder og forarbeid i forhold til denne, samt veiledning. Empirien er todelt. I den første delen, kapittel 5, fremstilles resultatene fra undersøkelsen. I andre del, kapittel 6, drøftes resultatene med utgangspunkt i problemstilling og aktuell teori.

På bakgrunn av oppgavens omfang og problemstilling ble ikke ekspressiv språklig utvikling og språkvansker en del av denne undersøkelsen, og vil derfor ikke beskrives videre i oppgaven. Undersøkelsen kan i seg selv sees på som et bidrag i den pågående diskusjonen om systematisk kartlegging i landets barnehager, men dette vil ikke bli drøftet direkte i oppgaven. Årsaker til vanskene, risikofaktorer i forbindelse med språkvansker og forsinket språkutvikling vil heller ikke bli drøftet her.

2 Teori

Det finnes ulike oppfatninger av hva som regnes som språk, og ulike oppfatninger i forhold til når den språklige utviklingen starter. Greenspan og Shanker (2004) er blant flere som fremhever at interaksjonen med omsorgsgiver er av stor betydning, og at dette samspillet begynner ved fødsel. De mener disse interaksjonene ledes av emosjoner (Bloom & Tinker, 2001; Greenspan & Shanker, 2004). Barnets første emosjonelle signaler, som smil og gråt tiltrekker seg den voksnes oppmerksomhet. Barnet rettes inn mot menneskelig stimulering på bakgrunn av visuelle og auditive preferanser. Greenspan og Shanker (2004) mener emosjoner ikke bare er en motivasjonsfaktor til språkutviklingen, men at emosjoner fungerer som avgjørende byggestein for språkutviklingen. Emosjonene er selve grunnlaget for at interaksjonen kommer i stand. Det tidlige emosjonelle samspillet mellom barnet og omsorgsgiver er med på å forberede barnet på å tre inn i språket (Greenspan & Shanker 2004).

2.1 Definisjon av språk

Språket er unikt for mennesket, det finnes i alle kulturer og all i menneskelig aktivitet. (Tetzchner, 2013). Språket brukes på ulike måter, til ulikt formål og i ulike sammenhenger. Det å forstå, og bli forstått er viktig for oss mennesker. Gjennom språk tenker og lærer vi (Rommetveit, 1972). Språk er også en viktig sosial faktor. Gjennom god språklig utvikling legges grunnlaget for livslang læring, etablering av vennskap og viktige relasjoner (Bishop, 2008; Conti-Ramsten & Botting, 2004; Dalby et al., 2009; Leonard, 2000; Mossige, 2010). Mangfoldet og kompleksiteten gjør det krevende for teoretikerne å definere språk på en presis måte, som alle kan enes om. De fleste teoretikere forklarer språk som et symbolsystem, bestående av ord som blant annet representerer gjenstander, handlinger, følelser og andre menneskelige samhandlinger. Språk kan defineres som «... en samling ord og et knippe regler for hvordan disse ordene kombineres» (Kristoffersen, 2005, s.19). Ordene gir mening, de settes sammen og brukes på bestemte måter. Det essensielle ved språket er dets primære rolle med å formidle budskap og som kommunikasjonsmiddel (Kristoffersen, 2005).

2.1.1 Kommunikasjon

Språkbegrepet omfatter ikke kun det talte språket, men også non-verbal kommunikasjon som kroppsspråk, tonefall, mimikk med mer. Begrepet kommunikasjon kommer av det latinske

ordet *communicare* som betyr *å gjøre felles* (Rommetveit, 1972). Å mestre språket handler dermed om mer enn bare ordene og setningene, det innebærer å kunne kommunisere. Språk og språkforståelse legger grunnlaget for vår kommunikasjon med andre mennesker.

Kommunikasjon handler om å lede andres oppmerksomhet, eller la sin egen oppmerksomhet bli ledet av noe eller noen (Rommetveit, 1972). Bateson (1972) hevder det er umulig å ikke kommunisere, og at dette er et kjennetegn for mennesket som art. Relasjonen står i sentrum av all kommunikasjon, fokus flyttes fra individet til den relasjonene individet inngår i.

Kommunikasjonen vil alltid foregå på flere nivåer. Parallelt med innholdet i dialogen kommuniserer vi også indirekte om hvordan vi ser på forholdet vårt. Samspillet mellom to mennesker påvirkes av forholdet mellom dem. Vår erfaring er subjektiv, og danner den enkeltes subjektive forståelse av verden. All læring skjer i relasjon til andre (Bateson, 1972). Gjennom sammenligning utvikles vår forståelse av mennesker. Den voksne kan rette sin oppmerksomhet mot barnet, både verbalt og non verbalt. Dette blir ikke kommunikasjon før barnet selv følger den andres oppmerksomhetsretning, eller selv prøver å dirigere andres oppmerksomhet og formidle en idé (Rommetveit, 1972). Det må være en intensjon bak handlingen for at det skal kunne kalles kommunikasjon. På bakgrunn av dette kan ikke Bateson (1972) alene brukes til å definere kommunikasjon, da han ikke involverer intensjoner i sin definisjon.

Trevarthen (2005, 2011) mener kommunikativ kompetanse utvikles på samme måte som vitale organer, og at den felles oppmerksomheten bygger på den medfødte intersubjektiviteten. Det vil si at et hvert menneske har iboende lyst eller behov for å dele emosjoner og opplevelser. Utviklingen av barnets kommunikative evner starter fra det øyeblikket barnet blir født (Law, 2000). Tomasello (2008) mener mennesket orienterer seg mot samarbeid, generelle kognitive- og sosiale ferdigheter. Det er stor enighet om at tidlig emosjonell samhandling mellom barnet og dens omsorgsgivere forbereder barnet til språklig samhandling (Greenspan & Shanker, 2004; Ottem et al., under publisering), og videre at begrepslæringen er direkte knyttet til barnets emosjonelle utvikling (Bloom & Tinker, 2001). Det er derimot umulig å vite hva barnet er opptatt av, eller om det i det hele tatt har en intensjon (Law, 2000).

Bruner (1983) er ikke så opptatt av hvilke disposisjoner som ligger i mennesket for å tilegne seg språk, men mener det viktigste for å tilegne seg et språk, er å bruke språket aktivt. For å bruke språket må en kommunisere med andre. Barnet tilegner seg ikke språket gjennom

grammatiske regler, men gjennom felles samhandling, felles oppmerksomhet, engasjement og gjennom gjensidig påvirkning. Den pragmatiske delen av språket er vel så spennende og mystisk som den grammatiske tilegnelsen av språket (Bruner, 1983). Språk kan ikke læres utenfor kontekst og utenfor kulturen som barnet befinner seg i. Det sosiale samspillet betydning for språktilegnelsen og barnets delaktighet i denne er veletablert (Bloom & Tinker, 2001; Bruner, 1983; Tomasello, 2000; Vygotsky, 1978). Det virkelige problemet er imidlertid at tradisjonelt syn på språkutvikling ikke tar hensyn til de innledende trinnene i utviklingen som er avgjørende for et barns språkutvikling. Før et barn kan utvikle språklige ferdigheter må barnet først samhandle med omverdenen. Deretter må barnet bli interessert i menneskelig samhandling og bli emosjonelt inkludert i samhandling med sine omsorgspersoner. Barnet må videre begynne å involvere seg i emosjonelle interaksjoner. Så snart barnet kan åpne og lukke små sirkler av kommunikasjon, kan barnet avansere til lengre og mer komplekse problemløsende interaksjoner (Greenspan & Shanker, 2004). Kun når barnet behersker de nevnte ferdigheter, kan barnet skille handling fra persepsjon og dermed begynne å mestre bruken av symboler og ord. Tidlig emosjonell engasjerbarhet er grunnleggende både for den kognitive utviklingen og språktilegnelsen. Det innebærer også at dersom et barn er vanskelig å engasjere i samspill, vil det kunne få konsekvenser for senere språkutvikling (Mossige & Ottem, 2011).

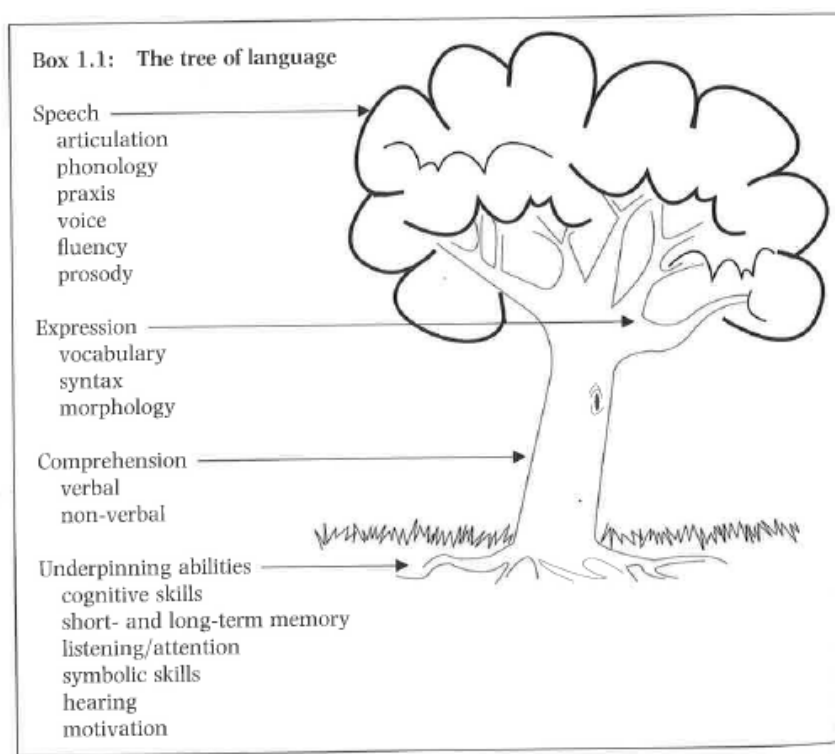
2.1.2 Symboler

Greenspan og Shanker (2004) understreker at språkutviklingen ikke er uavhengig av biologiske faktorer. Derimot støtter de ikke synet på at mennesket lærer språk som en uavhengig, mekanisk eller biologisk prosess, hvor emosjonenes rolle i språkutviklingen blir fullstendig oversett. Hvert stadium av nervesystemets utvikling krever en høy grad av spesifikk emosjonell involvering og engasjerende samspill (Greenspan & Shanker, 2004). Denne samhandlingen vil føre til nye evner og muligheter. Barnets nervesystem blir derfor kontinuerlig endret ettersom barnet deltar i meningsfull samhandling med sine omgivelser. De tidligste stadiene av språkutviklingen ligger i den presymbolske prosessen som er ubevisst. Utviklingen av denne implisitte kunnskapen kan ifølge Greenspan og Shanker (2004) knyttes til flere stadier i emosjonell utveksling. Disse stadiene omfatter felles oppmerksomhet, engasjement, meningsfull toveis kommunikasjon og et kompleks, emosjonelt problemløsende samspill og dannelsen av selvet. Dermed er indirekte kunnskap likevel temmelig kompleks. Før et spedbarn er i stand til å skape symboler, må det utvikles en opplevelse av et selv, slik

det skapes forventinger og barnet erfarer emosjonelle motsetninger. Den prosessuelle eller implisitte kunnskapen som stammer fra komplekse emosjonelle knutepunkter mellom spedbarn, småbarn og omsorgsgiver, fører til videre utvikling. Videre utviklingsstadier gjør at et barn er i stand til å separere persepsjon fra handling og å danne symboler (Greenspan & Shanker, 2004).

2.2 Språkmodeller

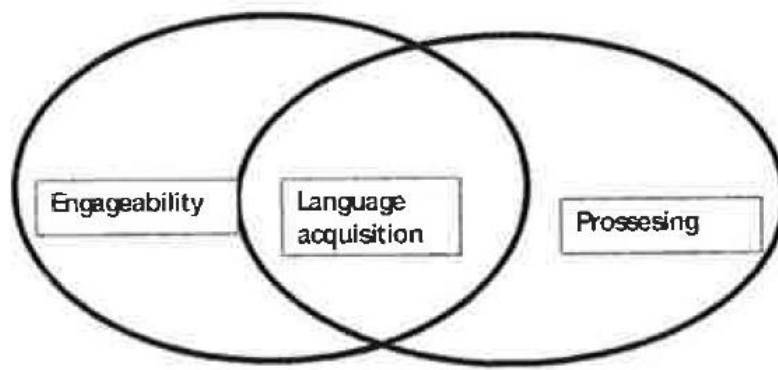
Barns utvikling av språkforståelse og språkproduksjon er en komplekst og fascinerende del av deres utvikling (Greenspan & Shanker, 2004; Tomasello, 1995). De fleste barn utvikler språk automatisk, men for enkelte skjer ikke denne utviklingen slik man forventer. I sin kommunikasjonsmodell presenterer Law (2000) de enkelte språklige elementene som utvikles hos individet på den ene siden, og interaksjonen mellom individet og miljøet på den andre siden. De ulike språklige forutsetningene, språkproduksjonen og språkforståelsen presenteres som viktige komponenter i en kommunikative helhet. Metaforen om treet visualiserer språket og kommunikasjonens dynamiske prosess og er et nyttig bidrag i forståelsen av barns språktilegnelse. Ingen av språkets deler kan sees isolert, de må i likhet med treet se i et dynamisk samspill med hverandre (Law, 2000).



Figur 1: The tree and language (Law, 2000, s.4).

Treets røtter representerer de funksjonene som er nødvendige for å utvikle språk, som biologiske forutsetninger, samspillsferdigheter, kognitive funksjoner og arbeidsminne/hukommelse (Law, 2000). Barnet kan utvikle et fullverdig språk, selv om alle disse ferdigheter ikke er optimalt tilstede. Språktreets stamme representerer semantikken, altså barnets språkforståelse både verbalt og ikke-verbalt. Barnet må vite hva ordene betyr for å forstå meningen, og parallelt mestre de lingvistiske reglene i språket. Vansker med å prosessere talen raskt, kan gjøre det utfordrende for barnet å få med seg meningen og innholdet i det som blir sagt. Tar prosessen for langt tid mister barnet meningen i ordstrømmen, og det blir vanskelig for barnet å følge med på temaet i samtalen (Law, 2000). Vansker på det semantiske området kan skape store vansker for barnet. Semantiske vansker kan dessverre bli oversett. Grenene på treet symboliserer barnets evne til å uttrykke seg, det ekspressive språket. Det er nødvendig med et visst vokabular for å kunne formidle tanker og ideer. I tillegg må barnet beherske språkets morfologi, grammatikk og setningsoppbygging. Bladene representerer barnets tale. Hvert språk har sitt fonologiske system, det vil si hvordan språklydene settes sammen til meningsfulle ytringer. Barnet må forstå språklydsystemet og selv anvende disse korrekt (Law, 2000). Dette krever blant annet koordinasjon av lepper, munnhule, tunge, gane, nese, svelg og pust. Treets stamme er vesentlig i utvikling av kommunikativ kompetanse, sammen med røttene gir dette en illustrasjon av at treet står stille forankret i bakken.

Intensjonalitetsmodellen supplerer Law (2000) med ytterligere en dimensjon, den fundamentale antakelsen av at den indre drivkraften for utvikling av språk skjer i spenningsfeltet mellom engasjement og prosessering (Bloom & Tinker, 2001). Intersubjektiviteten mellom barnet og omsorgsgiveren avhenger av hvordan begge uttrykker seg og tolkningen av hverandre. Barnets deltagelse i den sosiale verdenen drives frem av deres gjensidige tolkning av den andres intensjonelle tilstand. Engasjement er barnets emosjonelle og sosiale veileder for å avgjøre hva som er relevant for læring og motivasjon for denne (Bloom & Tinker, 2001). Barnet begrepslæring er nært knyttet til emosjoner, da barnet lærer å snakke om det de føler. Språket utvikles gjennom uttrykk og handlinger, alle aspekter ved barnets utvikling bidrar til å fremme den språklige utvikling. Modellen forklarer hvorfor språkutviklingen starter og hvordan denne tilegnelsen utvikler seg til et velutviklet språk. Ottem et al. (under publisering) oppsummerer modellen i figur 1.2.



Figur 2: The Intentionality model: language acquisition requires both engagement and processing (Ottem et al., under publisering, s.2).

Den optimale utviklingen finner sted i spenningsfeltet mellom det som er kjent og ukjent for barnet (Bloom & Tinker, 2001). Den driven sikrer at språkutviklingen drives fremover. Det er viktig å treffe barnets engasjement, oppmerksomhet og følelser for at det skal vekke barnet og være interessant. Generelt er omsorgspersoner sensitive for prinsippet om relevans i samspillet med det lille barnet. Mange studier viser hvordan språkinnlæringen blir forsterket når barnet og omsorgspersonene har felles oppmerksomhet, og den voksne setter ord på dette for barnet (Baldwin, 1995; Bloom & Tinker, 2001; Bruner 1983, 1995; Greenspan & Shanker, 2004; Smith, 2010). Barnets engasjement bygger på intersubjektivitet, samspillet mellom barnet og omsorgsgiveren (Bloom & Tinker, 2001; Bruner, 1983; Tomasello, 1995, 2000; Trevarthen, 1998, 2011). Intensjonalitetsmodellen setter språkutviklingen i direkte relasjon til barnets følelsesliv, som dessverre ofte blir oversett, da man ofte forklarer språkutviklingen vitenskapelig. I engasjementet ligger det enkelte barnets motivasjon for språklæring. Det er ikke nok med engasjement alene, utviklingen avhenger også av barnets innsats for å dekke det manglende samsvaret mellom det barnet allerede vet om språk og den nye kunnskapen barnet trenger i møte med omverdenen. Intensjonalitetsmodellen bygger på barnets indre følelser, og hva barnet selv opplever som relevant å lære, slik at det over tid utvider språket (Bloom & Tinker, 2001).

Det største læringspotensialet foreligger når det som skal læres er delvis kjent, men det likevel er behov for utvidelse av kunnskapen (Bloom & Tinker, 2001). For å lære noe nytt, kreves det kontinuerlig egeninnsats. Det må oppleves meningsfullt for barnet å lære. Et barns første ord og dets tilnærming til å mestre språket er gjennomsyret av barnets emosjoner. Barnets evne til

å beherske språket for å delta i sosiale sammenhenger og tilegne seg kunnskap, er et resultat av egne emosjonelle prosesser (Greenspan & Shanker, 2004). For at barnet skal lære et ord, betinger dette konkrete opplevelser av hva ordet er. Prinsippet om utvidelse, utvikles ettersom barnet utvikler seg og opplever stadig flere ting. Språket må utvikles videre med blant annet avanserte strukturer, begreper, ordforråd og setningsforståelse. Ved ett års alder utvikler barnet mer avanserte former for kommunikasjon, enn de kroppslige uttrykkene det som spedbarn klarte seg godt med. Språket er forskjellen, og det må læres. Prosessene beskrevet over karakteriserer forholdet mellom de indre og de ytre tankene barnet har, som fører til at språket tvinger seg frem. Prosessen skjer ikke like naturlig til enhver tid hos alle. Bloom og Tinker (2001) understreker derfor de voksnes ansvar for stimulering. Det er viktig å hjelpe barnet til stadig å ta i bruk et mer komplekst og abstrakt språk for å kunne uttrykke mer kompliserte ting.

2.3 Dialogen

Allerede flere uker før fødselen kan det ufødte barnet gjenkjenne morens stemme. Forskning viser også at det lille barnet foretrekker mors lukt, samt menneskelige ansiktsformer fremfor komplekse visuelle mønstre (Smith, 2014). Få minutter etter at et barn er født, kan det i våken tilstand uttrykke mange typer emosjoner, slik som glede ved å gjenkjenne mors stemme eller berøring, sult, eller misnøye ved å være alene, nysgjerrighet og overraskelse ved stimulerende hendelser. Barnet er også i stand til å utveksle uttrykk i en dialog med andre, der turtakinger er naturlig. Det nyfødte barnet synes å lettest kunne gjenkjenne de følelsene eller uttrykkene som regulerer relasjoner og kommunikasjon. Det er på alle måter klar til å delta i verden og gjøre seg nye erfaringer. Det finnes nok bevis fra naturvitenskapen til å slå fast at imitasjon er en primærmotiverende prosess i gjensidige mentale relasjoner (Trevvarthen, 2005). Når omsorgsgiver støtter barnet i sin utvikling av dialogferdigheter, bidrar dette til å regulere barnets atferdstilstander og fremme vokal produksjon (Smith, 2014).

De visuelle preferansene sees ved at spedbarnet straks etter fødsel kan følge objekter med øynene og feste blikket (Smith, 2010, 2014). Det første sikre tegnet på at barnet begynner å bli oppmerksom på andres oppmerksomhet er når det begynner å følge andres ansiktsorientering og blikkretning. Blikk og gester er holdepunkter for å skape felles oppmerksomhet og de viktigste førspråklige kommunikasjonsuttrykkene. En måned gamle babyer har en spontan preferanse for ansiktsliknende mønstre. Barnets hodebevegelser og

ansiktsuttrykk illustrerer også barnets emosjonelle register. Måten det beveger hodet på vil fungerer som tydelige sosiale signaler. Når barnet vender hodet helt til siden, vil det være et uttrykk for ubehag eller flukt. Dersom barnet vender hodet halvveis til siden, vil barnet ikke ha øyekontakt, men likevel kunne oppfatte bevegelse slik at samspillet kan opprettholdes. Med ansiktsbevegelser synes det nyfødte barnet å kunne utrykke visuell interesse, glede og avsky (Smith, 2014).

2.3.1 Intuitiv omsorgsatferd

Moderne spedbarnsforskning har dokumentert at nyfødte og barnet i de første levemånedene innehar et betydelig repertoar av integrert kapasitet for å fungere i en sosial verden (Smith, 2014). Det innebærer at barnet helt fra begynnelsen av er en samhandlingspartner som er med på å forme sine første sosiale relasjoner, selv om de sosiale redskapene ennå er umodne. Omsorgsgiver må derfor forholde seg emosjonelt til de kapasitetene barnet besitter i øyeblikket. Barnets sosiale kapasiteter vil utvikle seg med tiden, og omfatter fra begynnelsen auditive og visuelle preferanser, ansiktsuttrykk og hodebevegelser (Smith, 2014). Det lille barnet blir urolig av for påtrengende stimulering og kan da bryte blikkontakten, vende ansiktet til side, rynke pannen, lage en grimase med munnen og gi fra seg en sutrelyd. Den samtidige koordineringen av disse fem atferdselementene er ikke noe det nyfødte barnet har måtte lære. På bakgrunn av denne og lignende atferdspakker, konkluderes det med at barnet anvender medfødte integrerte kapasiteter (Smith, 2014). Disse atferdspakkene påvirker samspillspartneren, slik at alle typiske omsorgspersoner reagerer på en bestemt måte. Disse atferdspakkene er også deler av større sekvenser som kan danne kjente primære emosjoner, som glede, frykt, sinne, avsky, bekymring og overraskelse. Nyere forskning viser at foreldre har en intuitiv foreldreatferd som kan fremme preverbal kommunikasjon. Foreldre og omsorgsgiver er som regel ikke bevisst på denne universelle atferden. Den intuitive omsorgsatferden er evolusjonært basert støtteaktivitet som motsvar på spedbarnets integrerende kapasiteter. Omsorgsgiverens atferd bidrar til å regulere barnets atferdstilstander, gir støtte til generelle dialogferdigheter og fremmer barnets vokale produksjon (Smith, 2014).

De første kommunikative signalene er gråt, vokalisering og smil. Dette er handlinger omsorgsgiver responderer på, omsorgsgiver oppfatter dermed barnet som et sosialt individ og trekker det med i sosialt samspill. På bakgrunn av dette oppfatter omsorgsgiver barnet som sosialt individ og trekker dem med i sosialt samspill. Det sosiale smilet er viktig.

Omsorgsgiver overfortolker ofte barnet, ved å legge mer i spedbarnets kommunikasjon enn det barnet sannsynligvis gjør. Det ser ut som om overfortolkningen har en positiv innflytelse på kommunikasjonsutviklingen. Barnet lærer da hvordan deres uttrykk blir reagert på og dermed hvilken funksjon de kan ha i kommunikasjonen. Smith (2014) kaller samspillet for *intuitiv omsorgsatferd*. Det er dette adferdsrepertoaret som danner grunnlaget for barnets kommunikative og affektive utvikling. Det fortolkende repertoaret hos omsorgsgiverne rundt barnet som gir barnet et sosialt tilsvare.

Bruner (1983) mener i likhet med Vygotsky (1978) at læring er en sosialt konstruert prosess. Dette står i motsetning til Piagets (1962) sosialkonstruktivistiske teori og har utfordret den tradisjonelle tenkningen rundt pedagogisk praksis. Barnets læringsprosess forsterkes når omsorgsgiver ikke bare skaper arenaer hvor barnet kan lære, men også deler ansvaret for å fullføre oppgaven med barnet. Det skjer gjennom modellering av læringsprosessen, samt ved gradvis å overføre ansvaret til barnet. I dagligdagse samhandlingssituasjoner vil omsorgsgiver gradvis øke forventningen om hvor stor del av handlingen barnet skal være ansvarlig for (Bruner, 1983). Læringsprosessen er ikke en individuell kunnskapskonstruksjon, men noe som skjer gjennom felles konstruksjon av kunnskap i en kulturell kontekst. Barn kan være i stand til å jobbe med oppgaver som ligger over deres normale funksjonsnivå dersom de jobber sammen med en voksen. Gjennom *scaffolding*, stillasbyggingen, kan barnet tilegne seg ny kunnskap i sin nærmeste utviklingssone ved hjelp av veiledning fra omsorgsgiver (Bruner 1983; Vygotsky, 1978). Stillasbyggingen refererer til den voksnes tilrettelegging av aktiviteter barnet ikke mestrer alene ennå. Gjennom denne instruksjonsprosessen, støtter den voksne barnets læring emosjonelt, kognitivt og motivasjonelt gjennom å øke forståelsen, øke barnets engasjement i læringsprosessen eller ved å utvikle autonomitet (Mayer & Turner, 2002). Dette bidrar til å styrke barnets evne til selvregulering.

2.3.2 Formater

For spedbarn består livet i stor grad av faste rutiner, som stell, mating samt et begrenset antall aktiviteter og turtakingsleker som gjentar seg. De tidligste dialogene foregår stort sett innenfor disse aktivitetene, der barnet og omsorgsgiver bytter på turtaking. Det er ofte omsorgsgiver som tar initiativ til turtakingsleker, og det er nettopp deres evne til å tilpasse seg barnet, å by barnet opp til dans, som gir barnet muligheter for å føre an og bidra i tidlige dialoger. Den voksne legger til rette og løser kommunikative utfordringer (Bruner, 1983).

For at omgivelsene skal kunne støtte barnet i dets språktilegnelse, er det behov for enkle og velkjente rutiner, slik at barnet forstår hva som foregår. Disse rutinene kaller Bruner (1995) for formater. Formatene er mønstre som styrer barnets interaksjon med omgivelsene. Mønstrene er både språklige og kulturelle og det er omsorgsgiverne og omgivelsene som trekker de inn i interaksjonen. Formatene starter som enkle mønstre i interaksjonene, men kan utvikle seg til meget komplekse mønstre. Når barnet lærer et mønster, skjer det en generalisering av hvert enkelt format, noe som gjør det mulig å generalisere til andre situasjoner (Bruner, 1995). Formatene kan også kombineres til et mer omfattende eller komplekst format, slik at de utvides. På denne måten utvides barnets forståelse og tolkning av situasjonen og kulturen det befinner seg i. Formatene er svært fleksible i forhold til barnets utviklingsnivå, og utnyttes av omsorgspersonene ved at denne oppmuntrer barnet til nye utfordringer og deltagelse i interaksjonen.

Rutiner er ikke et mål i seg selv, men gir barnet erfaringer det senere kan bruke utenfor rutinene. Barnet tilegner seg dialogferdigheter ved at omsorgsgiver legger til rette for situasjoner der samspill kan foregå, og ikke minst ved at de tilpasser sine aktiviteter til barnas adferd. Da lærer barnet generelle ferdigheter innenfor rammer eller formater, som det kan benytte i spesifikke situasjoner (Bruner, 1983). Barnets førspråklige interaksjon med voksne har en dialoglignende rytmisk form. Denne samspillformen er beskrevet fra barnet er bare noen uker gammelt. Ifølge overfortolkningshypotesen danner det kommunikative samspillet betingelsene for læring generelt og språk spesielt (Bruner, 1995). Gjennom det kommunikative samspillet erfarer barnet at noen handlinger påvirker omgivelsene. Omsorgsgivers sensitivitet bestemmer hvilke handlinger som utløses hos barnet. Denne tilfeldige kommunikasjonen utvikler seg til en intensjonell kommunikativ kompetanse ved slutten av første leveår. I ny psykoanalytisk teori har en lagt stor vekt på betydningen av sosial relasjon. Ifølge Stern (2003) og Bowlby (1988) har barnet fra begynnelsen intuitive forutsetninger for å opprette intensjoner og handling.

En av de mest avgjørende konsekvenser av at barnet utvikler sine kommunikative evner, er effekten det har på emosjonene barnet erfarer og uttrykker og den kognitive utviklingen til barnet. Imidlertid må omsorgsgiverne lære hvordan de skal respondere på disse nye og ulike emosjonene. Samregulerte emosjonelle interaksjoner er essensielt for mange aspekter av språklig utvikling. Greenspan og Shanker (2004) mener barnets motivasjon for å lære språk øker proporsjonalt med graden av emosjoner som er involvert i interaksjonen. Jo mer barnet

utvikler disse evnene, desto mer meningsfull og sosialt riktig vil språk deres bli. Veksten uttrykker seg på flere måter og kan etter hvert inkludere nye midler eller strategier for å nå målene, slike som lingvistiske eller symbolske. Dette styrker Bruners (1995) syn om at barns tidlige adferd ikke bestandig er egosentrisk, og viser at barn ikke kan lære språk gjennom egosentrisk adferd. Barnet er innstilt på samhandling med omgivelsene og omsorgspersonene rundt seg (Bruner, 1983, 1995).

2.3.3 Samhandling i kulturen

For at barnet skal tilegne seg språk, må barnet delta i den ytre, sosiale verden barnet lever i. Det må være en verden som har strukturerte sosiale aktiviteter barnet forstår. Språket læres i kulturen, samtidig blir språket et middel for å forstå kulturen. Dette er en toveisprosess som bidrar til at barnet utvider sin språklige kompetanse, samtidig som konteksten og kjente aktiviteter gjør at barnet kan overføre sin sosiale kompetanse til andre liknende situasjoner. På denne måten lærer barnet språk og samhandling i den kulturen barnet befinner seg i, de forsterker hverandre (Bruner, 1983). Det er viktig at aktivitetene har rutinepreg slik at barnet får tid til å oppfatte de ulike sosiale rollene og hvordan aktiviteten foregår. De barna som ikke utvikler formatene, blir rigide. Når barnet insisterer på at ting skal gjøres eksakt på samme måte hver gang, skyldes det deres uferdige objektifisering av verden rundt dem. Det er deres begrensede forståelse av situasjonen og evnen til å skille det vesentlige fra det uvesentlige, som skaper denne rigide adferden (Shapiro, 2000). Barnet rigide vilje er et resultat av en manglende forståelse for hva som er den logiske fremgangsmåten for å nå et mål. Barnet er derfor overbevist om at den ene kjente fremgangsmåten er eneste rette fremgangsmåten (Shapiro, 2000). Det er også viktig at den voksne bruker et språk som barnet forstår og som er relevant for den felles aktiviteten de har sammen (Tomasello, 2000). Flere studier viser at når barnet har begynt å lære seg språk, skjer den videre språktilegnelsen best under felles oppmerksomhet.

Den første systematiske språkbruken et barn har sammen med en voksen er ifølge Bruner (1983) gjennom leken. I leken undersøker barnet hvordan ting kan gjøres med ord, og det lærer turtaking og rollefordeling. Barnet leker *gi- og – ta*, *borte – tittei* og *pekeleker* sammen med voksne. Disse lekene gir et grunnlag for utforming av tidlig kommunikasjon. Gjennom leken presenteres barnet for ulike formater. Formatene representerer små språklige egenskaper: de representerer en grunnleggende struktur, men barnet kan benytte flere midler

innenfor et begrenset område for å nå målet. Formatene støtter barnets læring av språk og kultur. Formatene er også en måte for kulturen til å sikre sin egen overlevelse og fornyelse, gjennom kontroll av medlemmenes samhandling og deres sosiale handlinger. Språket læres i kulturen, og språket blir et middel for å forstå kulturen. Det er en toveisprosess som bidrar til at barnet utvider sin språklige kompetanse, samtidig som konteksten og kjente aktiviteter gjør at barnet kan overføre sin sosiale kompetanse til andre liknende situasjoner. På denne måten lærer barnet språk og samhandling i den kulturen barnet befinner seg i, og de forsterker hverandre. Barnets evne til å overføre formater til en annen kontekst bekrefter små barns evne til abstrakt tenkning, rolledeling og rollereversering (Bruner, 1995). Etter hvert som barnet lærer seg disse, vil den voksne gradvis fjerne formatene, og la barnet erstatte dem (Bruner, 1983). Det er kultur, i like stor grad som språk som læres, ettersom det er formatene snarere enn språket som overlates til barnet. Evnen til å lære formater slik som i lek, er avgjørende for å kunne lære referanser, altså skape en forbindelse mellom refererende ord og refererende gjenstand. Lek med omsorgsgiver, eller andre krever felles oppmerksomhet.

2.4 Felles oppmerksomhet

Blant de grunnleggende sosialkognitive ferdighetene finner man felles oppmerksomhet. Felles oppmerksomhet kan beskrives ved at to eller flere retter oppmerksomheten mot det samme (Smith, 2010). Dette er en hovedfaktor i barnets utvikling av dialogferdigheter. Operasjonelt kan felles visuell oppmerksomhet defineres som det å se der en annen ser (Smith, 2010). Denne definisjonen gjør det enkelt å avgjøre om et barn kan lokalisere gjenstander på grunnlag av at partneren endrer blikkretning. Barnet følger altså oppmerksomhetsretningen til den andre personen frem til den gjenstanden denne personen er oppmerksom på (Smith, 2010). Bruner (1995) hevder at felles oppmerksomhet dreier seg om mer enn sammenfall av flere personers blikkretning, da man ikke kan vite om barnet automatisk kan forstå at omsorgsgiver ser på det samme og at de derfor deler en felles opplevelse. Tidlig i spedbarnsalderen er barnets oppmerksomhet rettet mot omsorgsgiver og omsorgsgiver mot barnet. Felles oppmerksomhet er et kjennetegn ved menneskelig kognisjon (Smith & Ulvund, 2003). Det innebærer kapasiteten til å koordinere oppmerksomhet til objekter og hendelser sammen med andre mennesker. Spedbarn viser betydelig individuelle forskjeller når det gjelder slik kapasitet. Felles oppmerksomhet sees på som et fundamentalt aspekt av tidlig sosial utvikling, som kan relateres til senere kognitiv kompetanse (Smith & Ulvund, 2003).

Forskning finner holdepunkter for at tidlige individuelle forskjeller i felles oppmerksomhet, kan relateres til senere ulike aspekter til sosial kompetanse. Videre kan det være en mulighet for at individuelle forskjeller i språklige ferdigheter kan knyttes til forskjeller i sosial kompetanse. Imidlertid er prosesser som kan forklare disse sammenhengene, fortsatt uavklarte (Smith, 2010).

Felles oppmerksomhet avhenger av at to sinn møtes. Det er altså ikke bare avhengig av et felles fokus, men av delt kontekst og delte forutsetninger. Bruner (1995) hevder at *active negotiation*, aktiv forhandling er avgjørende. Med dette menes at omsorgsgiver og barnet bygger opp et fundament om hva de skal fokusere på sammen, og hva de i felleskap skal anta om det på forhånd. Dette viser at en fullstendig utviklet felles oppmerksomhet både handler om bakgrunnskunnskap og om selve målet for oppmerksomheten. Betydningen av felles oppmerksomhet er ifølge Bruner (1995) at man ikke kan konstruere eller koordinere den sosiale virkeligheten man deler og som man omgir seg med hver dag. Mennesket har et iboende behov for å dele vår oppmerksomhet mot et objekt med noen. Felles oppmerksomhet bidrar til å forme kulturen og til å skape sammenhenger ettersom den utvikles (Bruner, 1995). Aktiviteter hvor språklig kommunikasjon inngår, sikrer at barnet får holdepunkter til å kunne forstå innholdet i det som blir sagt, samt hvordan det selv blir oppfattet. Kommunikasjon foregår derfor i stor grad i kjente og trygge omgivelser for barnet. For å oppnå en vellykket kommunikasjon må barnet rette sin oppmerksomhet mot det som er relevant i det som blir uttrykt (Tomasello, 1999). Denne tidlige felles oppmerksomheten og kommunikasjonen blir etablert med hjelp av blikk og peking, senere overtar språket denne funksjonen (Bruner, 1983; Tomasello, 1999). Språkutviklingen avhenger av denne felles oppmerksomheten.

Spedbarnet kan først delta i interaksjoner med felles oppmerksomhet når de kan forstå at andre har egne intensjoner (Bruner, 1995; Tomasello, 1999). Den andre personen har mål og gjør aktive valg for å oppnå disse målene. Et viktig aspekt ved dette, er at den andre personen også gjør et aktivt valg for hvor denne retter sin oppmerksomhet for å nå målene. Det er den samme underliggende forståelsen av at andre har egne intensjoner som kommer til uttrykk gjennom at barnet enten følger den voksnes adferd direkte, eller gjennom aktiviteter som innebærer felles oppmerksomhet (Bruner, 1995; Tomasello, 2000). Fokus har vært rettet mot sosiale prosesser som er felles for førspråklig og språklig kommunikasjon.

2.4.1 Imitasjon

Imitasjon har en avgjørende betydning for barnets tilpasning til sine omgivelser (Tetzchner, 2013). Gjennom imitasjon legges grunnlaget for å lære av andre og utviklingen av emosjonelle og sosiale relasjoner. Ved å imitere mennesker skaper spedbarnet indre representasjoner av andre mennesker (Stern, 2003). Piaget (1962) mente imitasjon spiller en vesentlig rolle i den kognitive utviklingen. Imitasjon er en måte å uttrykke og motta positiv oppmerksomhet, og som en manifestering av barnets intuitive villighet til å bevege seg rytmisk i samspill med andre. Barnet får en økende bevissthet om hvordan man øver og samhandler med andre og gjøre seg erfaringer i samspillsituasjoner (Trevvarthen, 2005).

Allerede i første levemåned imiterer spedbarnet andres ansiktsuttrykk (Smith, 2014). Imitasjon er observasjonslæring, en viljestyrt handling. Barnet har en intensjon om å utføre samme handling som den andre (Tetzchner, 2013). Spedbarnet utvikler sitt handlingsrepertoar for å påvirke omsorgspersonen. Småbarna bruker imitasjon både for å oppnå kontakt, og for å skape en opplevelse av meningsfylt fellesskap og lyst til imitasjon (Johannesen, 2005; Løkken, 2001; Sandvik, 2000). Preverbale gester i en interaksjon skaper en kontekst for å mestre meningsfulle verbale symboler. Uten et basisnivå av å forstå gjennom å gjøre, blir ord bare instrumentelle og uten egenverdi. Johannesen (2005) har arbeidet med småbarnas imitasjon som kommunikasjon. Hun betegner barns imitasjoner som en ordløs samtale. Denne samtalen er verken automatisk eller tilfeldig. Slik imitasjon krever noe av begge parter. For det første må begge to oppfatte at de er i stand til å påvirke hverandre. For det andre er samtaleens ulike ingredienser svært mangetydige og rike, så det skal stor kompetanse til for å legge merke til variasjonene og kunne svare på dem (Johannesen, 2005). Gjentakelsen ser ut til å være en sikker kilde til glede og mening for småbarna, i motsetning til omsorgsgiver som ofte oppfatter gjentakelsene som rutinepreget. Gjentakelsene gir muligens barna en følelse av kontroll, oversikt og opplevelse av at tingene henger sammen. Dermed blir verden begripelig og handlingene lettere å huske. Imitasjon har en viktig rolle i utviklingen av felles oppmerksomhet og betydning for barnets personlighetsutvikling (Tetzchner, 2013).

2.4.2 Interaksjon

Språktilegnelsen starter i det øyeblikket spedbarnet og omsorgsgiver danner et forutsigbart interaksjonsmønster som skaper kommunikasjon og fastsetter en felles virkelighet (Bruner, 1983). Konstitueringen er avhengig av støtte fra konteksten for å kunne tolke signalene fra

den andre. Ettersom barnet vokser, vil interaksjonen vokse til et kompleks system av felles forventninger. Forventningen er avhengig av den kulturelle praksisen, så det er et kulturbestemt språk barnet lærer i interaksjonen (Bruner, 1983; Tomasello, 2000). Fra det øyeblikket barnet blir født, starter samspillet og tolkning av språk. Spedbarnet er innstilt på å delta i menneskelig samhandling (Bruner, 1983; Tomasello, 2000; Trevarthen, 2011). Det synes som at dette er et talent barnet har, og som gjør at barnet aktivt responderer på voksnes stemme, mimikk, gester og handlinger. Barnet har en medfødt språkgjenkjennelse. Det er åpenbart at en enorm mengde av den aktiviteten barnet foretar seg det første halvannet år, er ekstraordinært på både det sosiale og kommunikative området. Sosial interaksjon synes å være selvdreven og selvbelønnende (Bruner, 1983).

Sosial respons er den kraftigste intensiv man kan bruke på spedbarn innenfor ordinær læringsteoretiske eksperimenter. Likeledes vil det å holde tilbake sosial respons, være noe av det mest nedbrytende en kan gjøre mot et spedbarn (Bruner, 1983). For eksempel vil et ansikt som ikke responderer på spedbarnet, kunne få barnet til å gråte. Fra barnet er født har barnet kapasitet til og imiterer mimikk og gester. Barnets tilknytning til omsorgsgiver er i utgangspunktet sikret gjennom en rekke medfødte reaksjonsmønstre, og det utvikles raskt en gjensidighet som barnet både forventer og belager seg på. Det innebærer at barnet for eksempel vil smile mindre og snu hodet vekk mer, dersom omsorgsgiver viser et nøktern eller ubevegelig ansikt, fremfor å smile og responder sosialt (Bruner, 1983). Denne gjensidigheten støttes opp av omsorgsgivers økende kapasitet til å skille et spedbarns grunner til å gråte, så vel som av spedbarnets kapasitet til å forutse disse sammenhengene. Det skaper en form for gjensidig oppmerksomhet, en intersubjektivitet. Barnet bruker mye av tiden på å gjøre et begrenset antall handlinger/ aktiviteter. Det vil bruke mye tid på å gi og ta, slå ting sammen, eller på å se seg rundt. Innenfor hver enkelt av disse aktivitetene finnes det en høy grad av systematikk. Barnet vil for eksempel ved lek med et objekt, i form av å slå det på noe, gjøre det samme med alle objekter i nærheten. Videre vil barnet også utføre samme rutine på objekter i nærheten: gripe, slå, putte i munnen og kaste (Bruner, 1983, 1995; Smith, 2014).

2.4.3 Intersubjektivitet

I spedbarnsperioden er felles oppmerksomhet fundamentet for sosiale relasjoner og en forutsetning for tilegnelse og bruk av språket (Bloom & Tinker, 2001; Tomasello, 2000; Trevarthen, 1979). Man kan si at barnet er pre-programmert for samspill (Bråten, 2009). Den

tidligste formen for gjensidighet er delte former for opplevelse mellom barnet og omsorgsgiver, det innebærer ikke noe tredje element (Smith, 2010). Felles oppmerksomhet forutsetter intersubjektivitet (Smith, 2010; Trevarthen, 1979). Vissheten om at andre opplever verden slik som en selv, er en erfaring barnet gjør. Forskning beskriver speilnevroner som *emosjonell-smitte*, og styrker oppfattelsen av at mennesker er *programmert* til å tolke andres intensjoner og er avgjørende for intersubjektivitet (Bråten, 2009). De siste årene har intersubjektivitet gradvis tatt større plass i teorien omkring utviklingen av kommunikasjon og språk (Tetzchner, 2013). Dette har medført at fokuset har blitt flyttet fra språk til kommunikasjon. Kommunikasjon handler som nevnt om å dirigere den andres oppmerksomhet, og formidle en ide. Når barnet retter andres oppmerksomhet mot det det selv fokuserer på, i tillegg til at begge parter er bevisst det delte fokuset, kalles dette intersubjektivitet. Intersubjektivitet er deling av emosjoner og felles forståelse, samt inntonning til hverandres subjektivitet (Trevarthen, 1979). Menneskets emosjonelle intelligens lar oss fornemme andres hensikter og emosjoner, samt koordinere våre handlinger i henhold til den andre. På denne måten oppstår nye erfaringer som deles gjennom samhandlingen (Trevarthen 2005).

Trevarthen (1979) mener spedbarnet har en medfødt sosial motivasjon og evne til intersubjektivitet, det vil si en evne til å forstå andre menneskers motiver og følelser. Ulike nivåer av intensitet i emosjonelle opplevelser hjelper et barn å definere og kategorisere sine tanker og handlinger med de mange følelsesmessige nyansene som følger med dem. Intensjonalitetsmodellen hevder at barnet har en medfødt motivasjon for å dele emosjoner, kunnskap og ideer med andre, dette for å skape og opprettholde intersubjektivitet (Bloom & Tinker, 2001). Gjennom barnets ønske om å få og dele kunnskap, etableres barnets eget selv. Barnets følelsesmessige tilstand og emosjonelle uttrykk i interaksjon med barnets omsorgsgivere, er drivkraften i tilegnelsen av kommunikasjon og språk (Bloom & Tinker, 2001). Tomasello (1999, 2000) vektlegger også betydningen av intersubjektivitet og barnets evne til å forstå og formidle sine intensjoner. Både preverbale kommunikative ferdigheter og senere språklige ferdigheter bygger på barnets evne til å forstå andres intensjoner. Tomasello (1999, 2000) mener dette bunner i spedbarnets generelle kognitive og sosiale utvikling, ikke et medfødt motiv. Spedbarnets følelsesmessige tilknytning til omsorgsgiver og omsorgsgivers binding til barnet, knytter dem sammen på en måte som muliggjør intersubjektivitet (Stern, 2003). Intersubjektivitet gir barnet mulighet for tilknytning og psykologisk nærhet.

Felles oppmerksomhet kan bidra til å utvikle barnets *theory of mind*, altså barnets egen opplevelse av seg selv og at andre kan ha en annen opplevelse av omgivelsene eller situasjonen enn en selv (Bråten, 2009). Det synes som at små barn har en god forståelse av ulike såkalte pragmatiske språkfunksjoner, til tross for at de selv mangler leksigrammatiske evner til å utføre handlingene selv. Omsorgsgiverne rundt barnet tolker eller overfortolker barnets gester eller lyder som intensjoner til samhandling, og barnet som en kommunikasjonspartner. Omsorgsgiver vil i samspill med barnet sørge for å bygge et stillas slik at barnet kan gjenkjenne situasjonen og dermed kan utfolde seg og prøve seg som initiativtaker innenfor kjente rammer, formater (Bruner, 1995; Vygotsky, 1978). Stillaset sørger for at barnets oppmerksomhet opprettholdes, beskytter barnet fra distraksjoner og reduserer friheten til et nivå slik at barnet mestrer situasjonen. Dette sørger for at barnet lettere kan formidle sin intensjon til omverdenen, men også at barnet kan gjenkjenne at andre kan ha en annen intensjon enn det en selv har (Bruner, 1995). Gjennom å tilegne seg denne kunnskapen vil barnet ikke bare ta sine første skritt til å utvikle språket og bruken av det, det lærer også barnet om kulturen, konvensjonene og kodene. En betydelig del av denne kunnskapen utvikles lenge før barnet er i stand til å foreta flerordsyttringer (Bruner, 1995).

Når barn er i 9 - 12 måneders alderen, endres samspillferdighetene på en vesentlig måte (Smith, 2002). Tidligere har barnet deltatt i dyadiske ansikt- til- ansikt samspill, mens det nå blir i stand til å utføre triadriske utvekslinger med andre personer. Triadrisk refererer til en treveisutveksling mellom barnet, en annen person og objekter eller hendelser i nærheten (Trevvarthen & Aitken, 2001). Denne forandringen er vesentlig fordi det er det første klare tegnet på at barnet forstår at det selv og andre kan ha et felles perspektiv. Yngre barn gjør sine erfaringer i et mer direkte ansikt-til-ansikt samspill, også kalt primær intersubjektivitet (Trevvarthen, 2011; Trevvarthen & Aitken, 2001). Etter det Tomasello (1999, 2000) kaller 9 måneders revolusjonen, skjer det en overgang til sekundær intersubjektivitet, hvor barnet opplever at det deler en erfaring med andre med referanse til en tredje instans (Smith, 2002; Tomasello, 2000; Trevvarthen, 2011). Hvorvidt dette kan kalles en revolusjon er usikkert, da det kan være resultat av en lengre prosess, og dette finner sted mellom 8 og 14 måneders alder. Muligens foreligger det en større kontinuitet enn tidligere antatt når det gjelder utviklingen av barnets ferdigheter (Smith, 2010). Overgangen fra primær til sekundær intersubjektivitet markerer en milepæl i barnets sosialkognitive utvikling (Trevvarthen, 2011). Den gjør det mulig å kommunisere og utforske omgivelsene under veiledning fra omsorgsgivere rundt. Dette muliggjør språkutviklingen og bruk av symboler (Bruner, 1995;

Tomasello, 2000). I denne alderen er det typisk at barnet engasjerer seg i aktiviteter som innebærer delt oppmerksomhet. De behersker nå å bruke både gjenstander og sitt språk i en kulturell kontekst, og er svært aktive deltagere i ulike typer leker og ritualer. De primære emosjonene kan være den grunnleggende drivkraften bak språktilegnelsen (Tomasello, 2000).

2.4.4 Objektpermanens

Objektpermanens er avgjørende i utviklingen av begreper, da barnet må ha en forståelse av at objektet fins som en fysisk forekomst også når objektet ikke er fysisk tilstede. Det er også avgjørende for barnets videre emosjonelle utvikling og tilknytning til omsorgsgiver. Barnet utvikler bruk av objekter og dets karakteristikk av virkelighet og egenart. Dette innebærer at objektet finnes utenfor barnet og har en selvstendig eksistens, som er en del av en felles virkelighet (Winnicott, 1984). Det er tre forhold som er grunnleggende for et barns forståelse av verden: verden har en romslig utstrekning, en tidsmessig utstrekning, og inneholder kausale relasjoner (Piaget, 1962). Winnicott (1984) omtaler de psykiske representasjonene eller forestillingene som utvikles i barnet for indre objekter. Han fokuserer på interaksjonene mellom barnet og dets omsorgsgivere som årsaken til dannelsen av disse. Når de indre representasjonene er dannet, fører dette til utviklingen av barnets personlighet.

Det sensomotoriske stadiet 0-2 år, kjennetegnes ved at barnet danner forestillinger og sensomotoriske skjemaer som er basert på persepsjon og ytre handlinger. Allerede fra første dag tilpasser det nyfødte barnet seg til omgivelsene, når det leter etter brystet. Tilegnelsen av objektpermanens betegnes som en viktig milepæl både i den mentale utviklingen og i begrepsutviklingen. Dette er forståelsen av at objekter har varig eksistens, samt et uttrykk for at barnet begynner å håndtere objekter mentalt (Tetzchner, 2013). Denne forståelsen av at objekter eksisterer og fortsetter å eksistere, også når de ikke er tilstede. Barnets erkjennelse av at omverdenen har en selvstendig eksistens omtales av Winnicott (1984) som destruksjon. Når det lille barnet lukker øynene forsvinner omverden og ødelegges, når barnet igjen åpner øynene og objektet fremdeles er der opplever barnet permanens. Objektet destrueres og overlever. Dette innebærer at mennesker etter hvert kan ha mental tilstedeværelse for barnet uten å være fysisk tilstede. Denne bevisstheten om objekters eksistens slår også tilbake på barnet og dets oppfattelse av seg selv. Når objekter kan ha varighet, kan også barnet selv ha varighet. Dette påvirker barnets oppfattelse av seg selv (Winnicott, 1984). For barn med

usikker tilknytning, vil den voksne miste objektfunksjonen og føre til ytterligere usikkerhet for barnet.

Barnets søken etter å forstå verden driver den kognitive utviklingen. Piaget (1962) beskriver organiseringen av den kognitive prosessen i skjemaene, hvor skjemaene bygger på hverandre og danner byggesteiner i barnets kognitive utvikling. Barnet velger ut og tolker forholdene i den ytre verden på bakgrunn av de skjemaer barnet allerede besitter. Barnet vil forsøke å plassere alt nytt innenfor kjente rammer, kalt assimilasjon (Piaget, 1962). Assimilasjon beskrives som om barnets oppfatning av hendelser, objekter og personer, og ikke utvikling i seg selv. Barnets tilegnelse av ny kunnskap og utvikling av nye handlinger krever at barnet tilpasser de skjemaer barnet allerede har til de nye personene, handlingene eller objektene. Når barnet opplever skjemaene som utilstrekkelig, må disse utvides for å inkludere den nye kunnskapen. Piaget (1962) omtalte dette som akkomodasjon og selve endringen av de kognitive skjemaene. De kognitive skjemaene endres gjennom assimilasjon og akkomodasjon, Piaget (1962) så på dette som to deler av en felles prosess. Akkomodasjon, barnets indre strukturer, og assimilasjon, barnet oppfattelse av verden, endres i samme takt. For at barnet skal utvikle en helhetlig erkjennelse og den kognitive strukturen som er nødvendig for å løse komplekse oppgaver, må skjemaene koordineres. Dette omtalte Piaget (1962) som organisering.

2.4.5 Overføring av erfaring

Referansen er en sosial interaksjon, en relasjon mellom to eller flere individer, som handler om å styre individenes bevissthet i en felles retning. Bruner (1983) hevder i sin teori at referanse ikke først og fremst en relasjon mellom individet og noe i omgivelsene. Det innebærer ikke at det må være en fullstendig enighet om hva ordet refererer til, men det må være en overlappende forståelse, slik at det er hensiktsmessig å fortsette kommunikasjonen. Referansen er noe som må reetableres for hver ny kommunikasjons situasjon og er derfor åpenbart avhengig av kultur og kontekst (Bruner, 1984). Referanselæring begynner i to måneders alder. Helt konkret vil omsorgsgiver ofte vise barnet gjenstander og fremheve navnet på disse gjennom intonering i uttalen. Etter hvert som barnets språktilegnelse øker, vil denne formen avta. Barnets evne til å forstå rolledeling og å kunne overta formater, gjør det i stand til å overta omsorgsgivers rolle. Barnet vil selv ta initiativ til å styre omsorgsgivers oppmerksomhet og skape felles referanser. I begynnelsen vil dette arte seg som mimikk,

etterfulgt av lyd, men etter hvert vil ord overta og gestene utebli. Språk tilegnes i en kontekst og er en del av kulturen (Bruner, 1983; Luria, 1979).

2.5 Tilknytning

Felles oppmerksomhet legger grunnlaget for tilknytning mellom barnet og omsorgspersonene. Tilknytning bidrar til å sikre nærhet mellom barnet og omsorgsgiver (Bowlby, 1988).

Spedbarn imiterer andre mennesker, ikke bare ved å opptre som dem, men ved å inngå et kommunikativt og samarbeidende forhold til dem. De opptrer som om de ønsker å svare med matchende uttrykksfulle handlinger, i form av vokalisasjon og gester. De viser emosjonell tilfredshet ved utveksling av intensjoner. De kan på denne måten begynne å bygge en forståelse som senere kan identifiseres i betydningen av en felles verden (Trevvarthen, 2011).

Bowlby (1988) benyttet termen *attachment*, tilknytning, for å beskrive de følelsesmessige båndene som utvikles mellom et spedbarn og barnets primære omsorgsgiver. Han mente at tilknytningsevnen var en av fire medfødte adferdssystemer som skulle bidra til artens overlevelse. Kvaliteten på samspillet utvikler seg over tid og avhengig av samspillet med omsorgsgiver. Tilknytningens kvalitet avhenger dels av samspillet mellom disse to, og dels av den bevisstheten omsorgspersonen har rundt egen tilknytning. Tilknytningsbånd har ifølge Bowlby (1988) fire kjennetegn; opprettholde nærhet, uro ved adskillelse, benytte omsorgsgiver som trygg havn og som trygg base når spedbarnet utforsker verden. Tilknytningen skjer gjennom en gjensidig påvirkning mellom omsorgsgiver og spedbarnet. Stern (1995) benytter begrepet *attunement*, innstilling av et apparat. Han bruker begrepet om hvordan omsorgsgiveren er sensitiv for verbale og ikke verbale signaler fra spedbarnet. Tilknytning anses å være helt sentralt for å utvikle evnen til å regulere følelser.

Spedbarn og små barn kan knytte en trygg tilknytning til profesjonelle omsorgsgivere, men det gis best i små grupper av barn og med sensitive omsorgsgivere. Da blir samspillet mer likt det dyadiske mor- barn samspillet (Ahnert, Pinquart & Lamb, 2006). Den samme undersøkelsen viste også at dette var en utfordring for barnehager i forhold til privat barnepass, ettersom barnegruppene ofte var større og mer sammensatt. Imidlertid var det en styrke at personalgruppen i barnehagen var profesjonelle, og dermed kunne tilnærme seg de minste barna på en sensitiv måte (Ahnert et al., 2006). Det er ikke vist høyere forekomst av utrygg tilknytning blant barn som går i barnehage, der kvaliteten på barnehagetilbudet er godt

(Lekhal et al., 2011). Tilknytningen er heller ikke relatert til alder ved barnehagestart eller antall timer per uke som barnet tilbringer der.

2.6 Språktilegnelsen

Tidlig språkutvikling er blitt karakterisert som en kontinuerlig transaksjon mellom barnet og omsorgsgiver. Generelt er det slik at barnets første språkproduksjon inviterer omsorgsgiver til å respondere, og disse responsene er forbundet med språklæring. Dansemetaforen har blitt benyttet av flere forfattere for å vise viktigheten av den fininnstilte interaksjonen mellom små barn og deres omsorgspersoner i tidlig kommunikasjon og språkutvikling (Mossige & Ottem, 2011; Stern, 1995). Fra dette synspunktet er barnets tidlige lingvistiske initiativ ekstremt viktig fordi det trigger foreldrenes respons. Ifølge intensjonalitetsmodellen er barnets ordlæring svært nært knyttet opp til barnets emosjonelle liv fordi spedbarn lærer å snakke om de tingene de føler, barnet lærer språk i form av uttrykk og tolkning. Barnet arbeider med å lære seg språk, og alle sider av barnets utvikling bidrar til denne prosessen (Bloom & Tinker, 2001). Andre forfattere har argumentert for det samme synet. Greenspan og Shanker (2004) argumenterer for at den emosjonelle utvekslingen som skjer mellom spedbarn og omsorgsgiver forbereder barnet på å tre inn i språket. Ifølge deres syn vil den lettheten et barn lar seg engasjere i tidlige sosiale relasjoner vil kunne reflektere en underliggende emosjonell kvalitet av empati. Dette kan indikere at vedvarende relasjoner til omsorgsgiver har begynt å utvikle seg. For å delta i verden på en entusiastisk måte vil emosjoner være grunnleggende (Ottem et al., under publisering).

Ved å utvide synet på emosjoner til å være en drivkraft bak språkutviklingen hos barn som har passert det preverbale stadiet, kan det være fristende å hevde at barnets engasjerbarhet er kausalt knyttet til dets språkutvikling. Man kan anta at språkutviklingen øker muligheten til å delta i lingvistisk kontekst og at språkutviklingen derfor er kausalt knyttet til barnets engasjerbarhet. Språktilegnelsen driver frem barnets lingvistiske engasjerbarhet og engasjement. Fra omsorgsgivers ståsted vil barnets språkutøvelse i økende grad gjøre det mulig å delta i lingvistiske kontekster og også i økende grad invitere omsorgspersonen til å delta i samhandling (Ottem et al., under publisering). Dette er da en motsetning til synet om at emosjoner og engasjement er kausalt knyttet til språkutviklingen. Greenspan og Shanker (2004) hevder at emosjoner er nært knyttet til utviklingen av intelligens og språk allerede på det preverbale stadiet. De to argumenterer for at emosjonell utveksling finner sted mellom

spedbarnet og deres omsorgsgiver, dette forbereder dem på å delta i språket. Fra dette ståstedet vil spørsmål rundt engasjerbarhet være roten til tidlig språkutvikling. Spørsmålet om hvor lett eller vanskelig det er å engasjere et barn til å respondere i ulike sosiale sammenhenger kan derfor reflektere viktige emosjonelle og empatiske forløpere til språktilegnelse og kognitiv utvikling.

Greenspan og Shanker (2004) argumenterer for at emosjoner forløser vår evne til å skape symboler og tenke. Ifølge Bloom og Tinker (2001) er ordlæring nært knyttet til barnets emosjonelle liv, fordi spedbarn lærer språk ved å snakke om det de føler. For barn som har passert det preverbale stadiet ser språkutøvelse ut til å forsterke effekten av engasjement og engasjerbarhet. Dette indikerer at vansker med å lære språk kan være en mulig karakteristika av barn som det var vanskelig å engasjere i tidlige sosiale interaksjoner, men ikke nødvendigvis for yngre barn på et preverbalt stadium (Ottem et al., under publisering). Det kan derfor stilles spørsmål ved om svak språklig utvikling kan virke dempende på engasjerbarhet og engasjement. Det virker ikke å være omvendt, at svakt engasjement skaper en dårlig språkutvikling. Ottens et al. (under publisering) studie konkluderer med ideen om at engasjerbarhet og engasjement er emosjonelt forankret og predikerer språkutøvelse ikke støttes i denne studien. Studien indikerer at språkutviklingen skaper lingvistisk engasjerbarhet og engasjement, og at det ikke er i motsatt retning.

Bruner (1995) benytter metaforen *language acquisition device*, dette kan oversettes som enheten for språktilegnelsen. Her ligger barnets medfødte evne til å lære språk, og det er her en kan finne drivkraften for å ville tilegne seg språk. Det er imidlertid ikke snakk om en drivkraft bak språktilegnelsen i seg selv, men heller behovet for å kunne delta i kulturen og samhandle med omgivelsene som driver språkutviklingen frem. Det er altså et ønske om å delta i kulturen som gjør språkutviklingen mulig. Bruner (1995) mener at barnet må ha et medfødt utgangspunkt for å kunne lære språk. Barnet må fra fødselen av være disponert for å kunne forstå mål og middel sammenheng, være i stand til å systematisk organiserer de erfaringer det gjør seg, samt å kunne danne abstrakte regelformasjoner. Når barnet oppfyller disse kriteriene, er barnet klar til å lære språk (Bruner, 1995). Språket tilegnes ikke med enhet for språktilegnelsen alene. Bruner (1995) hevder språkutviklingen involverer to individer som samhandler med hverandre. For at enhet for språktilegnelse skal fungere, må det suppleres med et støttesystem som utføres av voksne i barnets omgivelser. Det er i samspillet mellom disse støttesystemene at barnet tilegner seg språket, både lingvistisk og kulturelt (Bruner,

1995). Barnet lærer å beherske kulturen det omgir seg med. Barnet trenger språket for å kunne orientere seg i sine omgivelser og å samhandle med menneskene rundt seg.

2.7 Oppsummering

Selv om systemet av preverbal kommunikasjon ser ut til å være overveidende affektive, er språket aktivt til stede fra starten, om på en forenklet, universell måte (Papousek, 2012).

Riktignok er kommunikasjonen svært affektivt og styrt av spedbarnet, men gjennom tale rettet mot spedbarn blir følelsesmessige og språklige uttrykk integrert (Papousek, 2012).

Spedbarnets affektive signaler fører til at omsorgsgiver intuitivt endrer sin måte å snakke på.

Det tiltrekker spedbarnets oppmerksomhet og affektive respons helt fra starten av livet og sikrer et samspill. I tillegg til spedbarnrettet tale, er omsorgspersonens intuitivt betingede

respons med på å fremme preverbal kommunikasjon, emosjonell utvikling og språklæring

(Smith, 2014; Papousek, 2012). Den verbale språklige utviklingen avhenger av ikke verbale ferdigheter som imitasjon og tidlig sosial interaksjon. Disse opptrer før de verbale

ferdigheten, og refereres til som prelingvistiske eller preverbale ferdigheter. Nevnte

ferdigheter opprettholdes og etter at det verbale språket er på plass (Zambrana, Ystron,

Schjølberg & Pons, 2012). Når barnet babler og øver seg på vokalisering, fremmer sensitive omsorgspersoner språkutviklingen gjennom lekne, gjensidige matchinger av vokaler og

typiske språklyder. Omsorgsgiver imiterer, speiler og gjentar spedbarnets affektive lyder med

en emosjonell respons. Det vil samtidig hjelpe barnet til å regulere sine emosjoner og skape

muligheter for intersubjektiv læring (Papousek, 2012; Tomasello, 2008).

Det er avgjørende for et spedbarns senere språkutvikling, at det eksponeres for språket i

samspill med en omsorgsperson som bruker spedbarnrettet tale og som svarer på barnets

utsagn (Papousek, 2012). I løpet av andre halvdel av første leveår vil omsorgsgiver-barn

interaksjoner bli en arena hvor felles oppmerksomhet, felles handling, delte emosjoner og

intensjoner står i sentrum. De er alle like viktige for emosjonelle uttrykk, språkoppfatning og

utviklingen av det første ordet. Under utforskning og lek bygger omsorgsgiver og barn en

intersubjektiv verden i felleskap, hvor emosjonelle erfaringer med personer, gjenstander,

handlinger og hendelser blir en delt felles plattform (Papousek, 2012). Interaksjonen med

formater av felles oppmerksomhet og felles ståsted er viktig for å lære å tillegge en situasjon

mening, og for å forstå bruken av gester og symboler i kommunikasjonen (Bruner, 1983).

Felles oppmerksomhet mellom omsorgspersonen og barnet sørger for viktig stillasbygging

rundt barnets tidlige lingvistiske interaksjoner. Det er viktig at omsorgspersonen snakker om det barnet er opptatt av, i stedet for å forsøke å lede barnets oppmerksomhet på noe annet. Graden av felles oppmerksomhet ved ni måneders alder, forutsier antall ord barnet snakker ved to års alder (Tomasello & Farrar, 1986). Ifølge Greenspan og Shanker (2004) vil barnets motivasjon for å lære språk øke proporsjonalt med graden av emosjoner som er involvert i interaksjonen. Jo mer barnet utvikler disse evnene, desto mer meningsfullt og sosialt riktig vil deres språk bli. Grammatikk, fonologi og pragmatiske evner utvikler seg fra emosjonell interaksjon. Dette er i stor grad en symbiotisk prosess; språkutvikling i seg selv spiller en viktig rolle i barnets emosjonelle utvikling. Imidlertid er det avgjørende hvor emosjonelt involvert barnet er i sin grammatiske utvikling (Greenspan & Shanker, 2004). Ulike perspektiver og retninger av forskning støtter synet om at preverbal kommunikasjon mellom omsorgsgiver og barn spiller en dobbel rolle ved å legge til rette for både emosjonell utvikling og språklæring. Som to sider av samme sak, er de så nært knyttet sammen fra start at de knapt kan skilles fra hverandre i omsorgsgiver- barn interaksjonen (Papousek, 2012). Greenspan og Shanker (2004) mener at et barn først vil lære språk når affektsystemet er mobilisert, og barnet kan koble emosjoner og erfaringer til språket.

3 Metode

I teorikapittelet har vi belyst emosjonenes betydning for barns språkutvikling, og hvor viktig samspillet med voksne støttende omsorgspersoner er for å fremme den språklige engasjerbarheten og gleden ved samhandling. Problemstillingen for vårt masterarbeid har vært *Kan systematisk observasjoner av kommunikasjon/språk hos 1-3 åringer i barnehagen og veiledningsintervensjon av barnehagepersonalet, bidra til økt språklig engasjerbarhet hos barna?* I denne undersøkelsen ønsket vi å se hvorvidt veiledning av personalet påvirket barnas evne til engasjerbarhet, ved bruk av Danseskjemaet. For å gi et godt overblikk, og mulighet til generalisering av eventuelle funn, var det nødvendig med mange informanter. Vi fant det derfor formålstjenlig å benytte kvantitativ metode. Kvantitative metoder ønsker å si noe om populasjonen, ofte med utgangspunkt i en mindre gruppe, et utvalg. Metoder innenfor denne tilnærmingen forholder seg til målbare enheter, som beskrives og analyseres statistisk. Med utgangspunkt i hypoteser og det innsamlede materialet undersøker forskerne hvorvidt hypotesene er gyldige eller om de må forkastes (Gall et al., 2007; Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010). Slik tilnærming gir en systematisk oversikt over innsamlet data, hvor det er mulig å se mønster, sammenhenger og danne seg en oversikt (Gall, et al. 2007). Hverken tall eller statistikk er selvforklarende, resultatene krever derfor tolkning.

Videre følger en beskrivelse av populasjon, utvalg, kvasi-eksperimentelt design som metode i denne undersøkelsen, sett i sammenheng med validitet og reliabilitet. Vi fikk svar på oppgavens problemstilling og om disse funnene var pålitelige. Deretter presenterer vi forberedelser og utforming. Etiske betraktninger vil diskuteres i forhold til utvalg og gjennomføring av undersøkelsen. Siden vi ønsket å se om Danseskjemaet og intervensjon kan påvirke barnets språklige engasjerbarhet, kan man si at det er årsakssammenhenger som vurderes (Kvernbekk, 2002).

3.1 Populasjon og utvalg

I statistiske undersøkelser har forskerne ofte til hensikt å skaffe seg kunnskap om mange enheter (individer eller objekter), disse enhetene utgjør til sammen en populasjon. Dette er gruppen forskerne ønsker å vite noe om, og derfor ønsker å generalisere forskningsfunnene til (Lund, 2002a). Ved kvantitative undersøkelser er det ofte praktisk vanskelig, eller umulig, å trekke et utvalg fra populasjonen, da antallet informanter blir for stort. Utvalg kan trekkes på

ulike måter. Hvordan man velger å trekke utvalget, vil avgjøre i hvilken grad undersøkelsens resultat kan generaliseres til populasjonene. Et representativt utvalg er å foretrekke, det vil si at sammensetningen i utvalget må være lik viktige egenskaper i populasjonene. Noen metoder gir stor sannsynlighet for at man trekker et representativt utvalg, dette kalles et sannsynlighetsutvalg. Ved å benytte en sannsynlighetsutvelgelse, som for eksempel loddtrekning, har samtlige i populasjonene samme mulighet til å bli en del av utvalget (Gall, et al., 2007; Johannessen et al., 2010; Lund, 2002a). Dette garanterer ikke et representativt utvalg, men sannsynligheten er stor for at utvalget er dette. Dette gjør det mulig å generalisere funn fra utvalget til også å gjelde populasjonene. Når andre metoder for utvelgelse blir brukt, det vil si ikke-sannsynlighetsutvelgelse vil det være en ukjent. Forskerne velger da ofte utvalg på bakgrunn av tilgjengelighet, økonomi, reiseavstand eller andre praktiske årsaker. Gruppen er da ikke randomisert, det vil si ikke tilfeldige grupper (Lund, 2002a). Det er viktig at disse valgene tas på en slik måte at de empiriske resultatene med mest mulig grad av validitet kan generaliseres.

3.2 Undersøkelsens utvalg

Populasjonene i denne undersøkelsen var barn i 1-3 års alderen i alle landets barnehager. Det ville være ekstremt tidkrevende og kostbart å gjennomføre en veileningsintervensjon på bakgrunn av et sannsynlighetsutvalg trukket i denne populasjonen (Lund, 2002a). Det ville ikke vært gjennomførbart. Det ble derfor nødvendig for oss å skille mellom målpopulasjon og tilgjengelig populasjon (Gall et al., 2007). Målpopulasjon ble da den totale populasjonen, mens tilgjengelig populasjon ble den populasjonen som vi reelt trakk utvalget fra.

Populasjonene ble da bestående av to småbykommuner på Østlandet. Det er få demografiske forskjeller mellom de to kommunene, da de er tilnærmet like i forhold til innbyggertall, økonomi og utdannelsesnivå. De to kommunene ble valgt på bakgrunn av våre ansettelsesforhold. Kommunalsjefene for oppvekst i de to kommunene var begge engasjert, og ønsket dette arbeidet som et ledd i tidlig språkarbeid i barnehagene.

Hovedsakelig ble det valgt kommunale barnehager. Samtlige barnehager fylte ut Danseskjemaet på barna i den aktuelle aldersgruppen, totalt 225 barn. Da noen foreldre ikke samtykket til bruk av kartleggingen i vår undersøkelse, ble ikke disse barna inkludert i materialet. Enkelte skjemaer ble også utelatt på bakgrunn av mangelfull utfylling av skjemaene. Totalt ble 200 barn med i undersøkelsen. Denne gruppen ble delt i to ved

skjønnsmessig utvelgelse (Lund, 2002a). Barnehagene ble delt i to grupper, slik at det i hver kommune var en tiltaksgruppe og en kontrollgruppe. Dette for å kunne kontrollere hvorvidt intervensjonene hadde hatt en reell effekt (Johannessen et al., 2010).

3.3 Deskriptiv statistikk

Deskriptiv statistikk oppsummerer funn og sammenhengene i et utvalg. Det gir informasjon om gjennomsnittsskårene fra skjemaene og kan gi indikasjoner på hva man kan finne av resultater av undersøkelsen (De Vaus, 2014). I en kvantitativ undersøkelse vil det innsamlede datamaterialet, ofte kaldt rådata, være uoversiktlig og ikke gi noe informasjon i seg selv. Forskerne må gjøre tallmengden håndterbar, for å kunne forklare data (Johannessen et al., 2010). Deskriptiv statistikk beskriver den informasjonen man har funnet i undersøkelsen, det som faktisk foreligger i utvalg, og presenteres ofte i form av tabeller, grafer eller ved statistiske analyseverktøy (Befring, 2010). Sammenhenger mellom ulike variabler regnes ut på bakgrunn av datamaterialets sentraltendens, spredning og form. Ved å liste opp variabelens frekvens i en frekvenstabell får man en god oversikt over fordelingen på de aktuelle variablene (De Vaus, 2014). Univariat analyse er den enkleste formen for statistisk analyse, hvor man undersøker hvordan enheter fordeler seg på en egenskap eller en variabel (Johannessen et al., 2010). Dette gjøres ofte for å danne seg et første overblikk over de data man har samlet inn.

I denne undersøkelsen var Danseskjemaet allerede utformet. Vi hadde derfor ingen innflytelse på typen variabler vi skulle foreta beregninger på. Variablene var på intervallnivå, som regnes for det høyeste av variabelnivåene. Det ansees som fordelaktig å ha variabler på intervallnivå, fordi de inneholder mer informasjon og har en større mulighet for ulike analyser (De Vaus, 2014). Imidlertid laget vi nominale variabler som var dikotome. Disse delte vi inn i språk, kjønn, tiltak og aldersgrupper. Det statistiske analyseprogrammet *Statistical Package for the Social Science* (SPSS) (IBM SPSS, 2014) ble brukt til deskriptive og analytiske analyser. SPSS er et datahåndterings og analyseverktøy for kvantitative datainnsamlinger. Programmet er kommandobasert, det vil si at kommandoer må utformes for å utføre de statistiske analysene en ønsker (Ringdal, 2007; Hammervold, 2012). SPSS er den mest brukte programpakken i samfunnsvitenskapene (Ringdal, 2007). Vi har brukt programmet til å hente ut en oversikt over utvalget og resultatene fra observasjonsskjemaet, samt for å kunne si noe om reliabilitet, validitet, korrelasjon og gjennomsnitt. Data samlet inn gjennom nevnte

kartleggingsinstrumenter dannet grunnlaget for analysen. I den deskriptive statistikken brukes barnas råskårer. Den deskriptive statistikken presenteres i form av tabeller, grafer eller diagram for å gjøre det lettere tilgjengelig for lesere.

3.4 Analytisk statistikk

Analytisk statistikk forsøker å si noe om en populasjon, på bakgrunn av de resultatene man har funnet i utvalget (Johannessen et al., 2010). Det sentrale formålet med statistiske analyser er å avklare om de verdiene vi har beregnet for utvalget også kan være gyldige for populasjonen. Vi ønsket å finne ut om det kunne være grunnlag for generalisering, altså om funnene var signifikante. Ved statistisk generalisering vil ikke systematiske målefeil som følge av frafall, mangelfull reliabilitet og validitet bli vurdert (Befring, 2010; De Vaus, 2014). Den analytiske statistikken i undersøkelsen vår presenteres gjennom korrelasjonsanalyser, t-test, en-veis ANOVA, samt treveis ANCOVA. Enveis ANOVA (analysis of variance) brukte vi for å generalisere t – testen og for å gjøre det mulig å teste hypoteser om forskjeller mellom flere enn to gruppegjennomsnitt samtidig (Hammervold, 2012; Løvås, 2013). Hovedpoenget med analysen var å sammenlikne variasjonen innad i gruppen med variasjonen mellom gruppene. ANCOVA (analysis of covariance) ble benyttet for å se om det hadde foregått en endring mellom Danse pre og Danse post relatert til intervensjonen (Ringdal, 2007).

Ved å splitte opp variablene kjønn og aldersgrupper kunne vi også se om det var ulikhet mellom kjønnene og aldersgruppene i forhold til fremgang etter tiltak. En split-half teknikk ble benyttet for å undersøke reliabilitet på skårene Danse pre og Danse post. Split-half reliabilitet dreier seg om korrelasjonen mellom to likeverdige deler av samme test eller deltest. I korrelasjonsanalysene ble styrken på sammenhengene målt ved Pearsons produktmoment korrelasjon, kalt Pearsons r (Ringdal, 2007). Korrelasjon betyr statistisk sammenheng mellom to variabler. Pearsons korrelasjonskoeffisient Pearsons r varierer mellom -1 og +1, og avklarer styrke og retning for lineære sammenhenger. Pearsons r angir både type samvariasjon, og hvor sterk den er. Type samvariasjon betyr at den kan være positiv og negativ, eller ingen samvariasjon. En koeffisient på 0 tolkes som ingen korrelasjon, mens -1 eller +1 impliserer et perfekt lineært forhold. Det betyr at alle punktene ligger på en rett linje. Det er ingen fasitsvar på hva som er en høy korrelasjon, men i samfunnsvitenskapelige undersøkelser anses Pearsons r opp til 0,20 som en svak samvariasjon, 0,30 – 0,40 er relativt sterk, mens over 0,50 er en meget sterk samvariasjon

(Johannessen, 2009). Koeffisientens størrelse er også avhengig av om en av fordelingene er normalfordelt og den andre ikke. Dersom begge har samme skjevhet vil ikke Pearsons r påvirkes av dette. Videre kan ekstremverdier påvirke Pearsons r (Ringdal, 2007). Vi ønsket også å se på sammenhengen mellom kontinuerlige variabler, ved hjelp av korrelasjonskoeffisienten Pearsons r , for å se om variablene kunne sees i sammenheng med hverandre.

I korrelasjonsanalysen ble barnas råskåre brukt, mens de videre analysene ble gjort etter at barnas råskåre var omregnet til standardskårer (z-skårer) med Blooms Formula i SPSS (De Vaus, 2014). Standardskårene forteller hvor mange standardavvik en skåre ligger over eller under gjennomsnittet i fordelingen. De ulike analysene kan dermed sammenligne variabler og analysere data som er aldersuavhengige (De Vaus, 2014). Statistiske tester starter med hypoteser om populasjonen, og som testes ved hjelp av et utvalg. Statistisk generalisering forutsetter at utvalget av analyseenheter er trukket tilfeldig (Ringdal, 2007). Vi valgte å presentere datamateriell ved å vise deskriptiv statistikk for hvordan fordelingen viste seg i henhold til hypotesene våre. Hver hypotese ble så testet med en t – test og en enveis ANOVA. T -test for uavhengig utvalg ble brukt for å undersøke om to gruppers gjennomsnitt var like, slik som kjønn eller språk. Det kan også brukes for å sammenlikne to sett av data, som for eksempel før og etter en intervensjon.

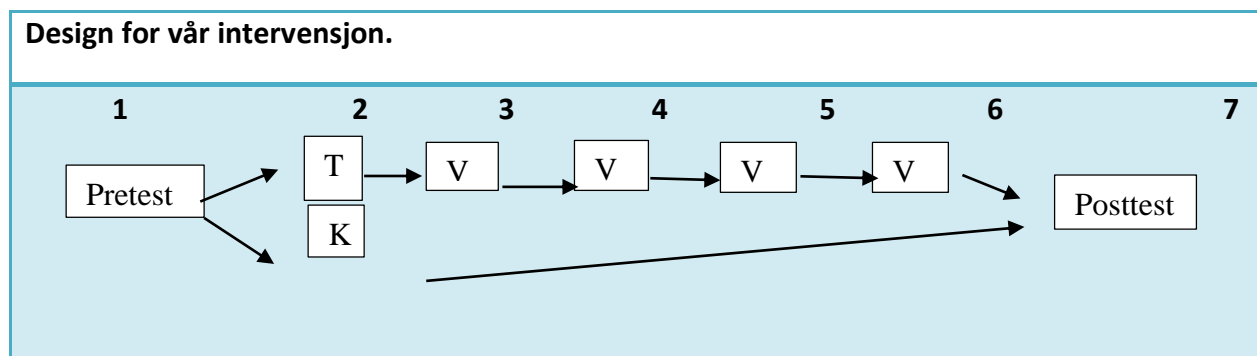
Vi benyttet oss av hypotesetesting, fordi det var et mål å kunne overføre funn fra undersøkelsen til populasjonen. I vår undersøkelse var utgangspunktet for hypotesetestingen en null- hypotese som vi formulerte. Hypotesetesting gjennomføres ved å sette opp to hypoteser som begge går på populasjonen. Nullhypotesen (H_0) er ofte formulert som motsatt av det man tror på. Det skyldes ifølge Ringdal (2007) Poppers falsifiseringsprinsipp: det er ikke mulig å påvise om en hypotese er sann, men man kan vise at den er gal.

Gjennomsnittsanalyser er en måte å studere forskjeller mellom grupper. Vi ønsket å finne svar på om det var forskjeller mellom kjønn, språk, aldersgrupper, samt de som hadde fått tiltak og ikke. Videre ville vi finne ut om resultatene kunne vise seg å være forskjeller som også kunne gjelde for resten av populasjonen. Reliabilitetsanalyser blir foretatt med Cronbachs Alfa for observatør 1 og 2 Danse pre og Danse post, samt for korrelasjonen mellom de to settene av data (De Vaus, 2014). Her ble også Spearman Brown koeffisienten rapportert. Målene ble gjort på 0,05 signifikansnivå.

3.5 Kvasi-eksperimentelt design

Vi ønsket et design på undersøkelsen vår hvor det ble gjennomførte en observasjoner med Danseskjemaet av samtlige barn som deltok i undersøkelsen bade før og etter veiledningsintervensjonen. Dette ville gi oss mulighet til å se hvordan veiledningen av personalet påvirket barnas engasjerbarhet, og sammenligne dette med kontrollgruppen (Johannessen et al., 2010). Siden vi ikke hadde mulighet til å trekke tilfeldige grupper i populasjonen, fikk undersøkelsen vår et pretest-posttest-design med ikke-ekvivalente grupper (ikke-randomiserte), også kalt kontrollgruppe-design (Lund, 2002b). Denne typen undersøkelser klassifiseres som kvasi-eksperimentelle design. Ettersom det ikke var gjennomførbart å oppfylle kriteriet om tilfeldig (random) trukket utvalg i undersøkelsen, slik det kreves i et ekte eksperimentelt design. Kvasi-eksperimentelt design har til felles med ekte eksperimentelle design at den kausale faktoren inneholder intervensjon og manipulerte variabler (Lund, 2002b). Betegnelsen kvasi (uekte) viser til at kontrollen av irrelevante faktorer er generelt dårligere ved slike design i forhold til ekte eksperimentelle design. Innenfor samfunnsforskning gjennomføres det ofte kvasi-eksperimentelle undersøkelser, hvor kriteriet om tilfeldig individuell fordeling ikke er oppfylt (Johannessen et al., 2010; Lund, 2002b). Ulempene ved å benytte en kvasi-eksperimentell metode, som pretest-posttest-design var at metoden var tid- og ressurskrevende. Det ville også være en utfordring for denne typen forskning at eventuelle endringer i tiltaksgruppen tilskrives invensjonen, uten at man kan utelukke at dette er et resultat av andre påvirkninger som har vært tilstede i den tidsperioden prosjektet har foregått (Johannessen et al., 2010).

Nedenfor følger en illustrasjon av undersøkelsen vår.



Figur 3: Illustrasjon av design for undersøkelsen.

Ledd 1: Alle barna i utvalget ble testet med Danseskjemaet.

Ledd 2: Barna ble så delt i to grupper, tiltaksgruppe = T og kontrollgruppe = K.

Ledd 3, 4, 5, 6: Fire veiledningsøkter ble gjennomført med personalet i T-gruppen.

Ledd 7: Danseskjemaet ble benyttet som retest på begge gruppene. Funksjon av tid og intervensjon ble målt i T-gruppen, mens det i K-gruppen kun var funksjonen av tid.

3.6 Datainnsamlingens planlegging og utforming

Avdelingspersonalet som deltok i undersøkelsen, fylte ut Danseskjemaet på hvert av barna på avdelingene. Det ville ikke gitt et valid resultat om det var fremmede som gikk inn og gjennomførte denne. Hver barnehage hadde to observatører per barn. Etter at måleperioden var avsluttet, ble skjemaene kodet på avtalt måte og samlet inn. Variablene ble kodet først slik som de er utformet på Danseskjemaet. Vi omtaler her kun første delen av skjemaet, ettersom vi valgte å se bort fra *aktiv* delen. Begrunnelsen for dette beskrives senere i kapittel 3.7. Vi satt da igjen med 12 variabler, som alle skulle graderes med tall 1 til 5. Vi la inn data for hvert barn, med hver observatørs skåringer separat. Første måling ble kalt *Danse pre*, og andre måling etter intervensjon ble kalt *Danse post*. Hver variable fikk derfor ett tall knyttet til seg. Vi kodet barna på bakgrunn av kjønn, språk og om de hadde vært med på intervensjon eller ikke. Jenter ble kodet 1 og gutter 2, norskspråklig ble kodet 1 og tospråklige 2. Videre ble barna i tiltaksbarnehagene kodet 1, mens kontrollgruppen ble kodet 2. For å gjøre analysene våre enklere, valgte vi å slå sammen observasjonene til nye variabler. Vi laget derfor en sum av observatør 1 og 2 både *Danse pre* og *Danse post*. Til slutt slo vi sammen skårene fra observatør 1 og 2 slik at vi satt igjen med to hovedvariabler, kalt *Danse pre* og *Danse post*. Disse navnene vil vises i tabeller og figurer videre, slik at leseren skal se hvilke variabler vi har benyttet.

3.6.1 Observasjonsskjemaet *Å by barnet opp til dans*

Danseskjemaet ble utviklet på bakgrunn av manglende standardiserte kartleggingsverktøy som barnehageansatte og annet fagpersonell kunne benytte på de yngste barna i barnehagen. Det vil si barn mellom 12 og 36 måneder (Mossige & Otttem, 2011). Observasjonsskjemaet skal

være en systematisk dokumentasjon av barnehagens innsats over tid. Danseskjemaet skal fange opp språklig engasjerbarhet hos barn mellom 1 og 3 år, det skal fange opp barnets språklige engasjement når barnet er mellom 3 og 5 år, og det skal fange opp barnets fysiske aktivitetsnivå for hele perioden fra 1 til 5 år. Skjemaet består derfor av tre skalaer, og svarene skal reflektere den enkelte barnehageansattes inntrykk eller *magefølelse* av hvor barnet befinner seg i forhold til jevnaldrende. Det er derfor viktig at de som fyller ut skjemaet ikke gjør dette basert på systematiske observasjoner over tid (Talén et al., 2013).

Observasjonsskjemaet skiller seg fra andre kartleggingsverktøy fordi det gir den voksne mulighet til å observere seg selv i språklige samhandlinger med barnet, fremfor å krysse av for hvor i den språklige utviklingen de mener barnet befinner seg. Dermed vil den voksne kunne reflektere over hvilken rolle de selv spiller i barnets språkutvikling. Hensikten med skjemaet er altså ikke å finne feil eller mangler hos barnet, men derimot finne ut hva den voksne kan gjøre for å styrke det språklige engasjementet hos seg selv og barnet (Dahl, 2012). Det anbefales i veilederen til Danseskjemaet at to voksne fyller ut hvert sitt skjemaet, for hvert barn (Talén et al., 2013). Årsaken til dette er at et barn kan ha ulike relasjoner til de voksne på avdelingen, og fordi barn også forholder seg ulikt til forskjellige voksne. Sammenligning av de to observatørenes skjemaer kan bidra til nyttige diskusjoner i personalgruppen og refleksjoner rundt språk, kommunikasjon og de voksnes rolle som samspillspartner med barna.

Vi samlet inn skjemaene etter at måleperioden var avsluttet og la data inn i Excel. Barnehagene fikk så tilbake skjemaene, og oppbevart disse til måling nummer to. Denne målingen foregikk på samme måte, og skjemaene ble returnert til barnehagene etter at data ble lagt inn.

Danseskjemaet er standardisert. Det innebærer at skjemaet er utformet på bakgrunn av utprøving på et stort utvalg for å finne ut hva som er gjennomsnitt og normalvariasjon i populasjonen (Befring, 2010). Observasjonsskjemaet viste også høye korrelasjoner mellom andre språkkartleggingsverktøy og skalaen i Danseskjemaet som anga sosial engasjerbarhet. Dette må tyde på at skalaen for språklig engasjerbarhet er knyttet til aspekter ved språkutviklingen til barnet (Mossige & Ottem, 2011). Da målgruppen i denne undersøkelsen er barn i 1 til 3 års alder, vil det videre bare fokuseres på den delen av skjemaet som omfatter denne aldersgruppen, og kun på skalaen for språklig engasjerbarhet. Skalaen for språklig engasjerbarhet for aldersgruppen 12 – 26 måneder består av 12 utsagn som skal vurderes på en skala fra 1 (veldig enkelt å engasjere barnet til å kommunisere) til 5 (veldig vanskelig å

engasjere barnet til å kommunisere). Maksimal sumskåre på denne skalaen kan bli $12 \times 5 = 60$. Høy sumskåre indikerer at det er svært vanskelig for den som fyller ut skjemaet å engasjere barnet språklig, mens minimumskåre, 12×1 indikerer at den som fyller ut skjemaet opplever det som svært lett å engasjere barnet (Talén et al., 2013).

3.7 Validitet og reliabilitet

Tillit til forskningsresultater er vesentlig. Validitet og reliabilitet uttrykker grad av tillitt (Befring, 2010). Validitet handler om hvorvidt man i et prosjekt målte det man hadde som intensjon å måle (De Vaus, 2014). Det essensielle er om den valgte metoden, er riktig instrument for å måle ett gitt mål. Det handler om hvor gyldige funnene i undersøkelsen er, undersøkelsens pålitelighet (Befring, 2010; De Vaus, 2014; Gall, et al., 2007). Selv i en systematisk undersøkelse vil det ikke være mulig å oppfylle alle krav til en valid studie, også i gode studier vil validiteten bare være tilnærmet oppfylt (De Vaus, 2014). Validitet er ikke absolutt, men avhenger av de menneskelige slutningene som trekkes på bakgrunn av dataanalysen (Shadish, Cook, & Campbell, 2002). Det er bare i ekte eksperimentelle design at truslene kan elimineres helt, og muligheten for sikrest mulig kausale slutninger er tilstede. I et kvasi-eksperimentelt design vil det bare delvis kunne oppnås. Det er derfor viktig å forutsi mulig kritikk og trusler i forkant, slik at disse tas hensyn til i undersøkelsen ved å eliminere eller håndtere disse før undersøkelsene settes i gang (Lund, 2002c).

Variabler innen det pedagogiske fagområde er som oftest relativt vanskelig å måle, da det er problematisk å finne definisjoner som er entydige og samtidig gir observerbare holdepunkt for undersøkelsen (Befring, 2010). Hvor troverdig en undersøkelse er uttrykker vi ved å referere til høy eller lav validitet eller reliabilitet. De to begrepene avhenger av hverandre, høy validitet forutsetter høy reliabilitet (Befring, 2010). Vi vil derfor se videre på validitet, med utgangspunkt i Cook og Campbells firedimensjonale validitetssystem (1979), hvor de deler validitet inn i statistisk validitet, indre validitet, begrepsvaliditet og ytre validitet.

Validitetssystemet ble utarbeidet i forhold til kausal forskning (Cook & Campbell, 1979). Statistisk validitet handler om usystematiske (tilfeldige) feil, mens de tre andre truslene representerer systematiske feil i undersøkelsen (Lund, 2002c). Sentralt i Cook & Campbells validitetssystem (1979) er truslene/ ulike feilkilder de fire validitetssystemene utsettes for. Jo flere målingsfeil, desto mer usikre blir de kausale slutningene og generaliseringen (Lund,

2002c). Gjennom metodevalg og tidligere viten forsøker forskere å eliminere disse truslene. Avslutningsvis ser vi på reliabilitet i forhold til dette prosjektet.

3.7.1 Statistisk validitet

For å oppnå statistisk signifikans, må det være sammenheng mellom uavhengig og avhengig variabel (Lund, 2002c). En holdbar slutning med rimelig sterk sammenheng og statistisk signifikans, gir en kausal undersøkelse god statistisk validitet (Cook & Campbell, 1979). Trusler mot statistisk validitet øker sannsynligheten for *Type I-feil*, som betyr at man forkaster en sann nullhypotese, eller *Type II-feil*, som innebærer at man aksepterer en gal nullhypotese ved signifikanttesting (De Vaus, 2014). Type I feil forekommer ofte når man har et stort utvalg og har lagt signifikansnivået for lavt, det vil si på 0,05. Imidlertid vil et signifikansnivå på 0,01 kunne føre til type II feil (De Vaus, 2014). På bakgrunn av vårt utvalget på 200 stykker, valgte vi et signifikansnivå på 0,05. Et utvalg på over 1000 stykker regnes som stort, og det anbefales derfor et strengere signifikansnivå (De Vaus, 2014). Lav statistisk styrke er en trussel. Likeledes vil heterogene grupper, brudd på statistiske forutsetninger og upålitelige målinger kunne gi lav reliabilitet (Lund, 2002c). I undersøkelsen vår var utvalget bestående av målgruppen 1-3 åringer. Kjønn, aldersfordeling og hvilket morsmål de hadde, var ukjent for oss på forhånd. Vi mener derfor å ha redusert trusselen mot en heterogen gruppe. Likeledes mener vi at muligheten for upålitelige målinger ble redusert ved at vi hadde et test-retest- design, samt to observatører på hvert barn. Vi valgte å plote inn observasjonsresultatene fra samtlige målinger sammen, slik at det ble en dobbel kontroll av at rett skåre ble lagt inn på hvert barn.

Et lavt antall deltagere ville gitt et lavt statistisk grunnlag. Med nøyaktig 200 barn, mener vi det må kunne anses å være et representativt utvalg. Et stort utvalg styrker det statistiske grunnlaget (De Vaus, 2014). Gjennom forskningsprosessen er statistisk validitet og indre validitet nært knyttet til hverandre (Shadish et al., 2002). Statistisk kontroll er knyttet opp mot statistisk validitet, dette for å styrke den statistiske styrken ved signifikanttesting (Cook & Campbell, 1979). En slik kontroll kan i pretest-posttest-design med ikke-ekvivalente grupper gjøres ved hjelp av kovariansanalyser. Denne kontrollen kontrollerer effektestimatet, gruppeforskjellen som finnes når vi holder pretestvariabelen konstant (Ringdal, 2007). Vi benyttet kovariansanalysen for å undersøke om veiledningsintervensjon ville gi en effekt i

form av lavere problemskåre hos barna Danse post. Dette blir nærmere beskrevet i kapittel 5.2.4.

3.7.2 Indre validitet

Indre validitet innebærer at den tolkningen som fremsettes om relasjoner mellom variabler er til å stole på. Dette omhandler sammenhengen mellom to variabler, slik disse er operasjonalisert. En slik sammenheng mellom årsak og virkning fortolkes som kausal, det vil si at en uavhengig variabel (årsak) påvirker avhengige variabler (virkning) (Lund, 2002c). Hvis forskerne er sikre på at postdifferansen er et estimat av intervensjonen, og ikke et resultat av andre årsaker, har undersøkelsen indre validitet (Lund, 2002b).

Siden undersøkelsen utvalget ikke var randomisert (ikke tilfeldig), var *seleksjon* relevant i denne undersøkelsen (Lund, 2002c). Gruppene ble valgt ut fra samme populasjon, barn i kommunale barnehager som er underlagt *Barnehageloven* (2005) og *Forskrift om rammeplan for barnehagen* (2011.) Det kan likevel være systematiske forskjeller innenfor gruppene. Seleksjon var en sentral trussel mot pretest-posttest-design. Nært knyttet til denne trusselen er også *differensiell modning* og *differensiell historie* sentrale trusler mot indre validitet ved dette designet (Lund, 2002b). I undersøkelser som omhandler barn er *modning* en trussel som er spesielt aktuell, da barnet i tiltaksperioden vil utvikle seg på bakgrunn av biologiske og miljømessige faktorer. I pretest-posttest-design kan modning helt eller delvis forklare effektestimatet (Lund, 2002c). Dersom dette forekommer vil dette sees i utviklingen til kontrollgruppen. Det er ikke mulig å gjøre noe med overnevnte trusler. Fordelen med pretest-posttest-designet er at gruppeforskjellene kan undersøkes ved pretest og justere posttestdifferansen statistisk for eventuelle pretestforskjeller. Man forsøker med dette å kontrollere de nevnte truslene statistisk. Postdifferansen vil etter justering tolkes som et estimat av tiltakseffekten (Lund, 2002b). Da vår studie omhandler barn i vekst, vil dette være en reel trussel mot indre validitet i vår undersøkelse. Det ble tatt hensyn til at Danseskjemaet er sterkt korrelert til alder, ved omregning til Z skårer.

Testing eller retest-effekten er ofte en trussel i pedagogisk forskning. Retest-effekten innebærer at forsøkspersonen ved pretest lærer noe spesifikt, slik at dette vises i posttest med en kunstig endring i skåren (Lund, 2002c). Ettersom Danseskjemaet rettet mot den voksen, ikke direkte mot barnet, var ikke dette aktuelt her. Et standardisert observasjonsverktøy som Danseskjemaet ville minimere *instrumentering* som trussel, da det forelå en veileder og

informasjon sto skrevet også på skjemaet som ble brukt til skåring. De voksne ble instruert til å følge sin *magefølelse*. Forhold som skyldes måleinstrumentet eller måleprosedyrer som gir kunstige resultater, kalles *instrumentering*. Selv om vi på forhånd anså retest-effekten som en liten trussel, opplevde vi at dette i enkelte barnehager inntraff på punktet *kle seg ut*, hvor en del voksne ikke hadde observert utkleddning blant de yngste barna. Etter veiledningsintervensjonen, hvor dette ble gjennomgått, endret disse sitt syn på hva utkleddning var. Dette førte til økt fokus og bevissthet på dette fra personalets side. Skjemaet i seg selv satt i gang en del refleksjon hos personalet, og vil derfor ha en viss retest-effekt i forhold til den som fyller det ut, selv om ikke barnet direkte påvirkes av retest-effekten. Siden dette er et standardisert skjema vil dette trolig ikke utgjøre noen trussel (Lund, 2002b).

Danseskjemaet er et standardisert måleinstrument, derfor så vi på forhånd på instrumentering som en lite reell trussel. Det ble likevel tydelig at den andre delen av skjemaet, som målte det *fysiske aktivitetsnivået*, viste seg å være mindre intuitiv for personalet som fylte ut. Dette førte til en stor mengde feil utfyllinger ved pretest. Danseskjemaet er delt inn i to deler som kalles Danse og Aktiv. Etter første runde med utfylling så vi at svært mange avdelinger ikke hadde fylt ut del to av skjemaet korrekt. Det var uheldig at skala på del en og to av skjemaene ikke hadde samme gradering. På første delen var graderingen fra 1 til 5 slik at et skåre på 1 indikerte et barn som var engasjert og aktiv på en positiv måte. Derimot var del 2 av Danseskjemaet delt inn annerledes. Her var gradering fortsatt 1 til 5, men her ble 1 oppfattet som veldig aktiv, på en ikke positiv måte. Vi forklarte barnehagene at dette var å betegne som et aktivitetsnivå over typisk atferd og at her ville en gradering på 3 være det som karakteriserer normal adferd. Dermed var svært mange av barna etter første måling gradert med 1 og 2, mens barnehagene under veiledning uttrykte at disse barna var ment å skulle settes på 3. Vi tok derfor en ekstra informasjonsrunde til samtlige barnehager før andre måling, hvor vi presiserte hvilken måleskala som skulle benyttes på aktivdelen. Til tross for dette og at det også står skrevet på skjemaet, mottok vi mange skjemaer hvor barnet ble gradert til 1 både på danse- og aktivdelen.

Vi ble i i løpet av intervensjonen gjorde oppmerksom på hvordan denne delen skulle fylles ut, var dette i de fleste tilfeller gjort korrekt ved post-test. Dette førte til en kunstig forandring i resultatene, og førte til at vi valgte å se bort fra *fysisk aktivitetsnivå* for å opprettholde indre validitet. Vi valgte derfor å ekskludere aktivdelen av skjemaet for videre analyser, ettersom første måling ifølge barnehagene skulle vært fylt ut annerledes, og fordi vi synes det ble for

mye usikkerhet knyttet opp til både første og andre måling. Vi ser i ettertid at vi burde ha gjennomgått utfyllingen av skjemaet enda mer grundig før første måling.

Frafall vil kunne virke inn på resultatet i en undersøkelse (Lund, 2002c). Siden begge kommunene satset på dette og de ansatte prioriterte både intervensjon og skåring, var frafallet minimalt. Undersøkelsen var frivillig å delta i, vi opplevde dessverre at en del flerspråklige ikke ønsket å delta i undersøkelsen. Dette var veldig synd, da dette ville gitt en sterkere tendens i forhold til denne gruppen. Blant de barna som ble med i prosjektet, der foreldrene godkjente bruk av skåringene fra Danseskjemaet (vedlegg 3), var det nærmest null frafall. Ved de få tilfellene som forekom i denne undersøkelsen, ble pretestskåren for de som av ulike årsaker falt ut slettet fra undersøkelsen. Vi anser derfor ikke dette som en reell trussel i denne undersøkelsen.

Atypisk kontrollgruppe atferd kan være en trussel ved kontrollgruppedesign (Lund, 2002b). Hvis kontrollgruppen opplever tildelingen av det ønskede tiltaket som urettferdig, kan dette få konsekvenser for hvordan kontrollgruppen utvikler seg mellom pretest og posttest, ved at de yter unormalt mye/ lite, gjennomfører deler av tiltaket eller et lignende type tiltak. Dette kan føre til under- eller overestimering av effekten i tiltaksgruppen. I vår undersøkelse avtalte vi i forkant av undersøkelsen veiledning til kontrollgruppen, etter posttest. Vi mener dette førte til en minsket risiko for atypisk kontrollgruppeatferd som trussel. De to siste truslene er ikke relevante i denne undersøkelsen. Da vi har benyttet kvasi-eksperimentell metode er *retning* ingen trussel i denne undersøkelsen, da årsaken vil være den manipulerede variabelen (Lund, 2002c). Da både k- og t-gruppen vår er valgt tilfeldig var heller ikke statistisk regresjon en aktuell trussel (Lund, 2002b).

3.7.3 Begrepsvaliditet

Begrepsvaliditet er avgjørende for grad av samsvar man finner mellom de definerte begrepene og de gjennomførte målingene i undersøkelsen (Lund, 2002c). Begrepene må operasjonaliseres til målbare enheter, slik at det kommer tydelig frem hva prosjektet har som mål å kartlegge (De Vaus, 2014). Begrepene gis da indikatorer som best mulig måler de relevante begrepene som undersøkes. Det var krevende å finne observerbare indikatorer som er dekkende for de begrepene vi var interessert i. Det å forstå og vurdere de sentrale begrepene var en utfordring. Det samme kan også være krevende i forhold til om man analyserer hvert begrep grundig nok, samt legge relevante teori til grunn (Shadish et al.,

2002). Måler virkelig de empiriske data de teoretiske begrepene vi har til hensikt å måle? Resultatene av undersøkelsen baserer seg på disse begrepene, og operasjonaliseringen av disse vil derfor være avgjørende (Kleven, 2002). For snever eller for bred operasjonalisering, irrelevante begreper og usystematiske feil er trusler mot en kvasi-eksperimentell undersøkelse på dette området. Om ikke begrepene er dekkende, kan dette gi et skjevt bilde av virkeligheten. Dersom valgte operasjonalisering stemmer godt med begrepet opplæringssituasjon, er det oppnådd begrepsvaliditet (Kleven, 2002). I pedagogisk forskning vil vi imidlertid sjelden finne en perfekt operasjonalisering, fordi begrepene man ønsker å måle er abstrakte begrep (Befring, 2010; Kleven, 2002; Kleven, 2011). Faglig innsikt og sunn fornuft er viktig når vi skal tolke samsvaret mellom de teoretisk definerte begrepene og begrepene som er operasjonalisert.

I dette prosjektet ville derfor operasjonaliseringen av blant annet begrepene kommunikasjon og engasjerbarhet trekkes frem med tanke på svekket begrepsvaliditet. Siden vi i denne undersøkelsen har brukt et standardisert skjema som er utarbeidet for ansatte i norske barnehager, mener vi at begrepene som er benyttet er kjent i fagmiljøet. Vi vurderer derfor begrepsvaliditeten som tilfredsstillende.

3.7.4 Ytre validitet

God ytre validitet avhenger av hvorvidt resultatene kan generaliseres til eller over andre relevante individer, situasjoner og tider (Lund, 2002b; Lund, 2002c; Shadish et al., 2002). Lund (2002c) trekker frem tre forhold som er avgjørende i forhold til generalisering, sammenhengen mellom uavhengig variabel og individer, situasjoner og tider, individhomogenitet og ikke-representativt individutvalg. For å kunne generalisere funn fra en undersøkelse til en populasjon, må utvalget være representativt. Det er viktig at utvalget er valgt ut på en slik måte at de er representative for populasjonene, og av en rimelig størrelse. Dette er avgjørende for generaliserbarheten, slik at resultatene kan overføres til populasjonene (Lund, 2002c). Gall et al. (2007) mener man i kvantitative undersøkelser må ha et utvalg på over tretti informanter, for å kunne trekke statistiske slutninger. Utvalget i vår undersøkelse styrker den ytre validiteten. Hvilke utvalgsprosedyrer som er valgt vil ha stor betydning for den ytre validiteten (Lund, 2002c). Generaliserbarhet er et grunnleggende mål for all forskning (De Vaus, 20014; Shadish et al., 2002). Når utvalget ikke er tilfeldig trukket, kan

man ikke generalisere resultatene ureflektert. Resultatene burde likevel kunne gi en indikasjon i forhold til populasjonene. Et ensartet utvalg vil også gjøre det vanskelig å generalisere resultatene (Lund, 2002c). Vårt utvalg besto av barn fra 1-3 år, som gikk i kommunale barnehager fordelt på to ulike kommuner. Vi mente derfor at utvalget ikke var ensartet, men kun hadde relevante likheter. Dette argumenterer for at prosjektet hadde god ytre validitet. Ofte vil man finne det vanskelig å oppfylle alle forutsetninger i forhold til statistisk generalisering, det blir i stor grad brukt skjønn i forhold til generalisering (Kleven, 2011).

3.7.5 Reliabilitet

Et målingsresultat kan sies å være reliabelt når man oppnår samme resultatet ved flere anledninger. Hvis informantene svarer det samme ved å ta samme undersøkelse to ganger, har man oppnådd reliabilitet (De Vaus, 2014). Det er svært viktig at skårene man oppnår i en undersøkelse, testes for reliabilitet, fordi lav reliabilitet vil kunne gi feilaktige beregninger av hvor sterk tendensen av funnene er (Gall et al., 2007). Dersom et spørsmål er uklart formulert, eller personen som besvarer undersøkelsen oppfatter spørsmålet på en annen måte enn det var tiltenkt, vil det kunne svekke reliabiliteten. Dersom informanten opplever å ikke inneha nok kunnskap og kompetanse til å besvare spørsmålene eller fylle ut skjemaene, kan også dette være en trussel mot reliabiliteten (De Vaus, 2014). Dette var en av årsakene til at vi ønsket at to observatører skulle fylle ut hvert sitt skjema på hvert barn. Det gav oss mulighet til å se om to observatører hadde sammenfallende oppfatning av samme barn, samt om det var en sammenheng mellom første og andre måling.

Indre konsistensreliabilitet bygger på at testleddene utviser homogenitet, altså at de måler det samme. Løvås (2013) peker på fire vanlige feilkilder ved fortolkning av data: svak representativitet, dårlige informasjon i forkant, uklare spørsmål, over-fortolkning av resultatene, og utilstrekkelig analyse av dataene. På denne måten blir resultatet at man overfortolker resultater som ikke er tilstrekkelig undersøkt. For oss var det en utfordring å finne de mest hensiktsmessige måtene å analysere datamaterialet vårt, samtidig som vi så at vi ikke hadde den nødvendige kunnskapen til å foreta kompliserte statistiske beregninger. Vi måtte derfor presentere materialet vårt på en måte som vi selv forstod. Et bærende prinsipp i statistikken er å kartlegge data fra et utvalg, for deretter å kunne uttale oss om en hel populasjon (Løvås, 2013). Det er lett å overfortolke resultatene, i forhold til om resultatene er signifikante eller om dette kan skyldes tilfeldigheter. Det kan også bli en misforståelse ved at

man tolker at sammenhenger er det samme som årsakssammenhenger. Svært ofte finnes det en eller flere utenforstående forklaringsvariabler som gjør at det ikke nødvendigvis er en årsakssammenheng i de funnene man gjør under dataanalysen (Løvås, 2013).

Når vi skal undersøke forskjeller mellom grupper og avhengig variabel er kontinuerlig, kan vi benytte oss av t-testen. Hensikten med t-testen var å undersøke om eventuelle forskjeller mellom grupper i utvalget er så store at vi kunne hevde at disse gruppene hadde ulike gjennomsnitt i populasjonen. Spørsmålet vi måtte stille i en t-test var om denne forskjellen skyldes tilfeldige avvik mellom populasjonene eller om forskjellen var så stor at vi må anta at det også var forskjeller mellom populasjonene av de ulike gruppene. Ved hypotesetesting er det nullhypotesen vi tester. Testingen går ut på å beregne sannsynligheten for å få det observerte resultat dersom nullhypotesen var sann, det vil si sannsynligheten for å forkaste en riktig nullhypotese. Det betyr at slutningsstatistikk innebærer muligheter for å gjøre feil (Johansen, 2007). Signifikansnivået knytter seg til en betinget sannsynlighet, gitt at nullhypotesen er riktig (Løvås, 2013). Vi ønsket å besvare spørsmålet om det er forskjell mellom populasjonene eller ikke. Det ønsket vi å finne ut av ved å benytte signifikanttesten, også kalt t-test.

3.8 Etiske betraktninger

I likhet med reliabilitet og validitet, er det viktig å ha etisk refleksjon rundt undersøkelsen. I en kvantitativ oppgave, slik dette er, vil det som oftest være et mer upersonlig forhold mellom forsker og informant enn i en kvalitativ studie. Det var likevel etiske problemstillinger å forholde seg til (Gall, et al., 2007). Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH, 2006) har utarbeidet forskningsetiske retningslinjene. Disse er ment som en veiledning og hjelp for forskerne, da de peker på relevante faktorer som forskere skal eller bør ta hensyn til. De forskningsetiske retningslinjene er ikke likestilt med loven, selv om deler kan være nedfelt i begge. Disse etniske retningslinjene dannet grunnlaget for våre etiske betraktninger gjennom masterarbeidet. NESH (2006) viser til at all forskning skal kunne sees på som verdifull i en eller annen grad.

Vi mener denne undersøkelsen kan være av interesse for den enkelte barnehage, men også for fagmiljøet som kontinuerlig jobber for tidlig intervensjon i forhold til risikobarn. Kvantitative

undersøkelser omfatter også mange prosesser alt fra problemformuleringer, valg av data og dataanalyse til tolkninger og konklusjoner. Det er derfor viktig at forskerne har en etisk grunnholdning av ærlighet, som å bestrebe seg på å gjennomføre alle ledd i forskningsprosessen på en objektiv og fullverdig måte (Befring, 2010). I dette ligger det at forskerne må unngå å trekke konklusjoner som har større interesse for dem, enn den vitenskapelige evidens resultatene faktisk viser. NESH (2006) omhandler i de etiske betraktningene blant annet at de som utfører undersøkelsen skal være kompetente på området, slik at det ikke blir oversett viktige temaer som burde være med i undersøkelsen. Dette innebærer kunnskap om teorigrunnlaget og forskningsmetodisk kompetanse, som innenfor kvantitativ forskning inneholder blant annet å være i stand til å gjennomføre dataomfattende undersøkelser med stringens, relevans og kvalitet, samt å praktisere god henvisningsskikk (Befring, 2010). På bakgrunn av masterstudiet vårt har vi opparbeidet oss kunnskap om barns språklige utvikling og forskningsmetodikk, i tillegg har vi hatt jevnlig møter med veileder underveis i undersøkelsen.

Rett til selvbestemmelse og anonymitet er viktige prinsipper (NESH, 2006). Det vil si at informantene på forhånd vet hva som er målet med undersøkelsen, metodene som benyttes, samt mulige konsekvenser av deltakelsen. Deltakelsen i undersøkelsen må være frivillig, og informantene må vite at de kan trekke seg fra undersøkelsen når de måtte ønske (De Vaus, 2014). Ved redusert eller manglende samtykkekompetanse skal samtykke som hovedregel innhentes fra foresatte eller verge (NESH, 2006). Denne undersøkelsen ble godkjent av Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste, 15.01.2014 (vedlegg 1). Det ble sendt ut et informasjonsbrev som inkluderte samtykke (vedlegg 2) til samtlige foresatte, dette var på forhånd godkjent av Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NESH, 2006). I samtykkeskjema ble det presisert at informantene hadde mulighet til å si nei eller trekke samtykket på et hvilket som helst tidspunkt, uten at det kunne få negative følger for barnets pedagogiske tilbud i barnehagen. Krevet om anonymitet ved innhenting av opplysninger er et viktig prinsipp. Hensikten med anonymisering er å beskytte den enkeltes personvern slik at opplysninger om den enkelte informant blir behandlet forsvarlig. Ved innsamling av personopplysninger må prosjektet meldes til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NESH 2006). Det vil si opplysninger som kan identifisere enkeltpersoner direkte eller indirekte via navnlister, referansenummer eller lignende.

Datamaterialet i denne undersøkelsen er anonymisert. Hver barnehage laget en kode på hvert enkelt barn slik at personalet skulle kunne ha oversikt over hvilket barn som ble beskrevet i de ulike skjemaene. Vi som studenter hadde ingen tilgang til disse listene, da det likevel eksisterte lister som kunne koples til enkeltbarn var det nødvendig å melde undersøkelsen til Norsk samfunnsvitenskapelige Datatjeneste (NESH, 2006). Vi fikk kun informasjon om kjønn, alder, og om barnet var flerspråklige eller ikke. NESH (2006) fremhever ansvaret forskere har for å unngå å utsette informantene som utforskes for skade eller andre alvorlige belastninger. I denne undersøkelsen ble det ikke samlet inn følsom eller sensitiv informasjon. Vi var heller aldri i direkte kontakt med barna, da barnehagepersonalet sto for gjennomføringen av kartleggingen, samt utføring av tiltakene i etterkant av veiledningene. Vi hadde ingen kontrollgruppe som ikke benyttet observasjonsverktøyet eller fikk veiledningsintervensjon, som resultatene kunne sammenliknes med. Det ville være uetisk å la noen som ikke kjente barna kartlegge dem. Vi mener vi har utsatt både barna og informantene i undersøkelsen for minimal risiko for skade ved deltakelse i denne undersøkelsen.

4 Veiledningsintervensjon

Alle barnehagene som deltok i undersøkelsen vår fikk en times veiledning, fire ganger med fjortendagers intervall. Halvparten av barnehagene fikk veiledning mellom første og andre måling (tiltaksgruppen), mens de resterende barnehagene fikk veiledning etter andre måling (kontrollgruppen). Veiledningene ble lagt opp slik at temaene fulgte punktene på Danseskjemaets første del *språklig engasjerbarhet*. Hovedtemaer på veiledning ble derfor samspill. Veiledningen ble likevel individuell fordi vi brukte mye tid på å drøfte enkeltbarn som barnehagene ønsket veiledning på. Det var også forskjell på hva slags behov den enkelte barnehageavdelingen hadde. Noen ønsket mye tilbakemelding på metoder de brukte, mens andre satt mindre ord på hvordan de jobbet og ønsket å jobbe, samt hvordan de forholdt seg til å motta informasjon fra oss.

Vi tok kontakt med kommunalsjefene for oppvekst i de to kommunene vi ønsket å ha med i prosjektet. Begge takket ja, og stilte sine barnehager til disposisjon. Barnehagene fikk ingen økonomisk støtte, eller ekstra tid til å delta i prosjektet. Våre veiledninger ble gjennomført i ordinær arbeidstid. Vi veiledet en avdeling om gangen. Alle barnehagene som ble plukket ut var kommunale avdelingsbarnehager. Fjorten barnehager ble valgt tilfeldig ut i samarbeid med kommunalsjefene. Videre tok vi kontakt direkte med barnehagene og hadde en introduksjon, hvor vi informerte om bruk av Danseskjemaet. Hvert personal kartla så *sine* barn i oktober 2013. Informasjonsbrev og samtykkeskjema (vedlegg 2) ble sendt ut til foreldre og foresatte. Vi samlet så inn resultatene fra denne kartleggingen, som vi plottet inn i SPSS. Vi gikk hver for oss gjennom de barnehagene hver av oss skulle veilede, disse var naturlig delt da vi forholdt oss til hver vår kommune på grunn av våre ansettelsesforhold. Det ble så avtalt veiledninger i tiltaksbarnehagen i februar og mars 2014. Etter endt intervensjon ble samtlige barn på nytt kartlagt med Danseskjemaet for å se hvorvidt veiledningsintervensjonen hadde hatt noen innvirkning på det enkelte barns engasjement.

4.1 Veiledning

Vårt ønske med denne oppgaven har vært å øke de yngste barnas språklige engasjerbarhet, gjennom veiledning av barnehagepersonalet. Vi startet derfor vår prosess med å se på veiledningsbegrepet, og reflekterte rundt hvilken type veiledning vi ønsket å benytte i intervensjon vår. Veiledning kan innbefatte opplæring, støtte, lære opp eller utvikle

kompetanse på spesifikke ferdigheter (Johannessen, Kokkersvold & Vedeler, 2010). Vi ønsket å inspirere, stimulere til tenkning, se muligheter, bidra med aktuell teori og fremme personalets bevissthet i forhold til å engasjere de barna som er krevende å engasjere. Vi ønsket å rette fokus på, og heve kompetansen blant personalet i forhold til deres forståelse av språk og tidlig innsats. Kunnskap konstrueres i samspill med andre, gjennom dialog, samarbeid og forhandlinger (Bladini, 2007). Gjennom samtaler, drøfting og perspektiver kan den enkelte finne nye handlingsmuligheter og ny forståelse i sin profesjonelle hverdag (Gjems, 2007). Gjennom dialogen konstrueres meningsskapende konstruksjoner. Dette ønsket vi å få til gjennom en kvalifisert demokratisk samtale, hvor alle de ansatte på den aktuelle avdelingen var med (Bladini, 2007). Vi ønsket å bruke veiledningen som et rom for refleksjon og pedagogisk utvikling, da man gjennom samhandling og dialog med andre kan utvikle og endre sin forståelse av omverdenen (Bateson, 1972). Vi ønsket gjennom spørsmål og faglig innspill å rette oppmerksomhet mot viktigheten av personalets atferd i forhold til å vekke barnas engasjement, for å fremme deres språklige utvikling (Bladini, 2007).

Veiledningsbegrepet brukes i mange ulike sammenhenger. Begrepet veiledning vektlegges og tolkes ulikt i ulike kontekster. Veiledningsbegrepet er derfor vanskelig å definere eksakt (Tveiten, 2008). Veiledning omtales som et *paraplybegrep*, hvor informasjon, rådgivning, konsultasjon og undervisning kan være naturlige deler av prosessen. Veileder er både lærer, konsulent, rådgiver og veileder. Vektingen mellom disse avhenger av de forskjellige gruppene og ulike sakers innhold (Johannessen et al., 2010). Vi ønsket ikke å gjennomføre en konkret type veiledningsstruktur, men elementer av og ideer fra ulike perspektiver innen veiledning. Vi ønsket å utnytte veiledningsbegrepet i vid forstand, slik Gjems definerer begrepet «Veiledning er en læreprosess som foregår mellom to eller flere personer for å skape mening, ny forståelse og mulige handlingsalternativer i profesjonelle sammenhenger» (Gjems, 2007, s. 154). Den enkelte deltakers forståelse av begrepet veiledning spiller en sentral rolle i deres definisjon av veiledning (Tveiten, 2008). De ulike definisjonene kan føre til ulik oppfattelse av hva veiledning skal inneholde. For å klargjøre begrepet fant vi det på første veiledning hensiktsmessig å avklare hva vi ønsket med veiledning, hva vi ønsket at veiledningen skulle inneholde og hva vi ønsket at den skulle bidra til. Vi var interessert i veisøkernes tanker og erfaringer i etterkant (Tveiten, 2008).

I møte med andre mennesker preges hver enkelt av sine erfaringer og for-forståelse, et resultatet av tidligere erfaringer (Johannessen et al., 2001). Ny forståelse fremstår på

bakgrunn av vår for-forståelse. Det vil si at vi forstår på bakgrunn av det vi allerede vet. For-forståelse er reviderbart, det forandres i møte med verden og med nye erfaringer. Samtidig kan for-forståelse utvides og omformes i møte med den nye kunnskapen (Wormnæs, 2005). For å kunne endre praksis må den som veiledes oppnå forståelse. Gjennom forståelse og erkjennelse skapes sammenheng og meninger i hendelser, slik at den som veiledes kan utvikle forståelse og innsikt i egen praksis (Gjems, 2007). Gjennom veiledningen deles erfaringer, tanker, følelser, normer og meninger. Dette setter egne meninger i perspektiv, og hver enkelt deltaker får mulighet til å utvikle ny forståelse og nye handlingsalternativer. Utvikling av kompetanse skjer i en kontekst mellom mennesker, kompetansen videreutvikles i møtet med den en nye konteksten (Gjems, 2007).

4.1.1 Gruppeveiledning

Vi ønsket å veilede hele personalet på hver av avdelingene, da man gjennom veiledning kan utvikle personalets profesjonalitet (Ahlberg, 2007). Gjennom læring i fellesskapet gis det mulighet for at man sammen kan skape kunnskap, i en felles prosess som integreres i det daglige arbeidet. Vi mente derfor det var nødvendig å involvere alle i personalgruppene, da grupper i seg selv har betydning (Tveiten, 2008). Ved å bruke avdelingspersonalet ønsket vi å bruke grupper som hadde en verdi utover bare å være en tilfeldig sammensatt gruppe. Ahlberg (2007) trekker frem viktigheten av at refleksjonen skjer i teamet eller kollegiet man arbeider i. Vår hypotese var at det var viktig at alle som arbeidet sammen var med på veiledningsintervensjonen. Dette for at alle skulle få tilgang til den samme informasjonen, og for å dra nytte av den sosiale kompensasjonen, hvor enkeltmedlemmer i gruppen kan yte mer enn de ville gjort i individuell veiledning (Pettersen & Løkken, 2004). Gruppeveiledning kan være en kompetansefremmede arbeidsform, som har potensiale til å fremme en positiv pedagogisk utvikling, øke den enkeltes selverkjennelse og personlig modning (Åberg, 2007). Veiledning kan være et middel for læring og utvikling, og fungere som en kompetanseheving av personalgruppa. Gjennom læring i fellesskapet gir det mulighet til å sammen skape kunnskap i en felles prosess som integreres i det daglige arbeidet. For å fremme en positiv kultur i forhold til å engasjere de yngste barna i barnehagen vil det være positivt med en felles forankring i forhold til dette, som veiledere forsøkte vi å skape et konstruktivt klima som fremmet veiledningens mål i gruppen. Vi ønsket å bidra til at deltakerne oppdaget og lærte gjennom bearbeidelse og besittelse av refleksjoner og ny kunnskap (Tveiten, 2008).

4.1.2 **Supervisjon veiledning**

Vår intervensjon besto av saksorientert supervisjonpreget veiledning. Det vil si at relasjonene mellom veileder og veisøker bærer preg av et asymmetrisk forhold, da veileder skal lære fra seg kunnskap, arbeidsmåter og innehar en mer viten i forhold til faget (Johannessen et al., 2010). Supervisjon kan bestå av kurs i bestemte tema, anbefaling av litteratur og demonstrasjoner av gode pedagogiske opplegg. Gjennom bruk av supervisjon veiledning ønsket vi å bidra til økt kompetanse, slik at veisøker ble i bedre stand til å mestre faglige oppgaver og utfordringer (Pettersen & Løkken, 2004). Den ikke-symmetriske relasjonen skaper mening i dialogen, da dette gir mulighet for asymmetri og komplementaritet (Gjems, 2007). Dialogen mellom menneskene i ulike posisjoner må ha en viss grad av samarbeid, felles forståelse og gjensidighet for å kunne kalle interaksjonen en dialog. Asymmetri i kunnskap og symmetri i rollefordelingen vil kunne skape mening i veiledningsprosessen (Gjems, 2007).

Supervisjon er ikke basert på frivillighet, da denne ofte innebærer pliktig deltakelse (Johannessen et al., 2010; Lauvås & Handal, 2007; Pettersen & Løkken, 2004). I motsetning til andre retninger som baserer seg på frivillighet og et ønske om veiledning fra veisøker selv. Supervisjon inneholder i stor grad elementer av overvåkning og kontroll, da veileder ofte har ansvar for veisøkers utførelse av arbeidet, mens flere andre veiledningstradisjoner vektlegger en veilederrolle som avventer egne forventninger, svar eller råd innledningsvis (Lauvås & Handal, 2007), innehar supervisjon veilederen en rolle som både kan være instruerende og formidlende. Veileders kompetansefelt påvirker innholdet i veiledningen. Likeså gjør den veilededes kompetansenivå. Hvis veisøker har lav kompetanse, vil instruksjon prege veiledningen. Pettersen og Løkken (2004) mener refleksjonsbetinget veiledning avhenger av at veisøkers kompetansenivå har nådd et visst nivå. For at deltakerne skulle kunne erkjenne egne styrker og svakheter, ønsket vi at veiledningene skulle preges av velvilje og konstruktivtenkning. Vi ønsket derfor å legge til rette for en god relasjon, som åpnet for at den enkelte kunne ta til seg erfaringer og refleksjon fra veiledningen. Begrepet å være *veiledbar* innebærer at de som ble veiledet ble i stand til å la seg veilede (Tveiten, 2008). Dette kan bety at deltakerne er klar på hva veiledning er, hva som forventes av dem og hva som forventes av veileder.

4.1.3 Veilederrollen

I veiledere ønsket vi å trygge deltakerne i veiledningssituasjonen, vi ønsket at deltakerne skulle være komfortable i veiledningssituasjonen. Samtidig ønsket vi elementer av utfordring i veiledningen. Handlings- og refleksjonsmodellen har hatt stor innvirkning på veiledning her i landet (Johannessen et al., 2010). Handlings- og refleksjonsmodellen vektlegger den faglige utviklingen, og er spesielt mye brukt innenfor skoler og barnehager (Lauvås & Handal, 2007). I denne tradisjonen er veileder en *kritisk venn*, som utfordrer veisøker i forhold til valg, strategier og konsekvenser av disse. Målet er refleksjonsprosessen, og den maktfrie dialogen er idealet (Lauvås & Handal, 2007). I praksis har veileder som oftest høyere status enn den eller de som blir veiledet. Den maktfrie dialogen er derfor i realiteten vanskelig å få til (Johannessen et al., 2010). Det er viktig at veileder selv er bevisst sine personlige faglige og yrkesmessige verdier og holdninger i sitt arbeid som veileder. Yrkesjeget og det personlige jeg er umulig å skille, da både følelser og intellekt er med i enhver utviklingsprosess. Det er viktig at veileder overfører teorien og resultatene fra veiledningene til praksis, da nærhet mellom de to er nødvendig for endringer i hverdagen (Johannessen et al., 2010).

Det er alltid et dilemma hvor aktiv veileder skal være i forhold til å strukturere samtalen og presentere sitt teoretiske ståsted, når fokuset skal være på veisøker. Veileder må ha åpne sanser, følelser og intellekt for å fange opp flest mulig fasetter i veiledningssituasjonene. Det er viktig å tilpasse stilen, både verbalt og nonverbalt for å lykkes i å møte den som veiledes. Å stille gode spørsmål omtaler Johannessen et al. (2010) som en kunst. Det er veileders ansvar å aktivisere alle deltakerne og være oppmerksomme på om noen ønsker å ta ordet. Det kan være lett å bli dratt mot de som er aktivt med i kommunikasjonen. De passive i en gruppe kommuniserer noe med sin atferd, taushet kan være et ønske om å dominere. Ingen deltakere er bare passive (Bateson, 1972; Johannessen et al., 2010,). Veileder må anstrenge seg for å etablere en god relasjon til deltakerne i veiledningsgruppen, som veiler må en kunne samarbeide med alle uavhengig av sympatier og antipatier.

4.1.4 Barrierer

Kunnskap og bevissthet om motstand og barrierer er viktig i intervensjonsarbeid (Skogen, 2009). I det øyeblikket en forsøker å endre noe, vil det oppstå barrierer og motstand. Det er fire kategorier barrierer man ofte møter: psykologiske, praktiske, verdi- og maktbarrierer. Disse opptrer som en motstandsfaktor i menneskers psyke. Dimensjonen sikkerhet/trygghet

versus usikkerhet/ utrygghet trekkes frem som sentral, fordi denne barrieren opptrer ofte. Basert på tidligere erfaringer, opplevelse av seier eller nederlag vil en person møte endringer med frykt eller fleksibilitet. Dermed vil en angst for endring ikke nødvendigvis være knyttet til selve saken, men være psykologisk betinget (Skogen, 2009). I vår veiledningsintervensjon var vi bevisst dette i møtet med avdelingspersonalet i den enkelte barnehage, da dette ville ha betydning for samspillet.

4.2 Gjennomføringen av intervensjonen

På første veiledning startet vi som nevnt med en runde i forhold til forventninger til veiledningen. Før vi gikk i gang med resultatene fra personalets kartlegging med Danseskjemaet, personalets erfaringer rundt bruken av skjemaet og refleksjoner de hadde gjort seg i forhold til dette. Nødvendigheten av et fellesansvar i personalgruppen, samt viktigheten av tidlige innsats ble også diskutert. Teori om emosjoner, god kommunikasjon og godt samspill ble presentert, før vi presenterte Bloom og Tinker (2001) sin intensjonalitetsmodell. Vi la frem idéer og tanker i forhold til de tre første punktene på skjemaet. Andre veiledning startet med en liten oppsummering om temaene fra forrige veiledning. Vi underviste om imitasjon, intersubjektivitet og sekundærsubjektivitet. Vi tok videre for oss de fire neste punktene på veiledningsskjemaet, som omhandlet felles oppmerksomhet, blikk og gester. Tredje veiledning startet med litt informasjon om funnene fra første kartlegging. Videre var fokuset indre trygghet, tilhørighet i gruppen og hvordan man best kunne sikre dette i barnehagehverdagen. Skjemaets tre neste punkter ble gjennomgått, og dialogen gikk da rundt lek og dens plass i barnas hverdag. Fjerde og siste veiledning gikk med til å presentere funn og drøfte utkledningens plass i de yngste barnas hverdag. Vi underviste og drøftet de to siste punktene på den delen av Danseskjemaet, før vi oppsummerte og evaluerte veiledningsintervensjonen, bruken av Danseskjemaet, teorien som var presentert og gruppenes opplevelse av veiledningen.

5 Presentasjon av resultater

I dette kapittelet presenteres resultatet fra undersøkelsen. Ettersom vi hadde et kvasi - eksperimentelt design ble statistikken komplisert. For å finne sammenhengen mellom barnas skåre på pre-testene og veiledningsintervensjonen ble det nødvendig å legge inn kovariat og faktornivåene i form av alder, kjønn og tiltak. Dette forårsaket kompleksiteten i analysen. Det har blitt et omfattende materiale, vi har derfor valgt å se nærmere på de data vi mener best belyser vår problemstilling. Resultatene presenteres først med deskriptiv statistikk, deretter har vi foretatt videre analyser basert på omregnet standardskårer. Vi valgte signifikansnivå $\alpha=0.05$. Analysen av resultatene tar utgangspunkt i forskningsspørsmålene som ble utarbeidet sammen med problemstillingen.

Datamaterialet fra Danseskjemaene har vi valgt å presentere som *Danse*. Vi ønsket å finne ut hvorvidt det var en effekt av veiledningsintervensjonen. Vi ønsket å undersøke om det var en sammenheng mellom barnets kjønn og deres språklige engasjement både ved første og andre måling. Vi ønsket videre å se på sammenheng mellom aldersgruppe og engasjerbarhet, samt om det var ulikheter mellom en og tospråklige. Samtidig ønsket vi å se hvorvidt bruken av Danseskjemaet i seg selv bidro til økt engasjerbarhet hos barna. Vi minner om at lav skåre viser at det er enkelt å engasjere barnet språklig, mens høy skåre indikerer at det oppleves vanskelig. Videre i teksten har vi vist hvordan utvalget fordelte seg på de ulike variablene vi ønsket å undersøke. Dette var språk, kjønn, tiltak og aldersgrupper. Variablene ble kodet med 1 og 2. For å kunne besvare vår problemstilling på best mulig måte, har vi valgt å se på resultatene fra undersøkelsen todelt. Vi så hvorvidt bruken av observasjonsskjema i seg selv bidro til økt språklig engasjement hos barna. Videre sammenliknet resultatene fra første observasjon, Danse pre og andre observasjon, Danse post, samt på ulikheter innenfor gruppene kjønn, språk og aldersgrupper. Andre del av problemstillingen var om veiledningsintervensjon kunne bidra til eventuelt økt språklig engasjement hos barna. Gjennom veiledning i intervensjonsgruppen ønsket vi å bidra til at personalet fikk økt kunnskap om barns språkutvikling og viktigheten av å vekke det enkelte barnets engasjement. Personalet skulle i løpet av veiledningstimene få mulighet til å drøfte enkeltbarn og sammen finne konkrete tiltak for å vekke det enkelte barnets engasjement. En annen fordel som vi antok intervensjonsgruppen ville ha fremfor kontrollgruppen, var en grundig gjennomgang av Danseskjemaet mellom første og andre måling. Dette kunne bidra til at de i større grad enn

kontrollgruppen ville jobbe mer systematisk med tiltak ettersom de hadde fått veiledning på alle punktene i Danseskjemaet og viktigheten av disse.

5.1 Presentasjon av utvalg

Her presenteres fordelingen av utvalget vårt. Dette gjør vi på bakgrunn av Danseskjemaets utforming, hvor personalet skulle skrive kjønn, morsmål og alder i måneder på skjemaets fremside. Selv om vår problemstilling *Kan systematisk observasjoner av kommunikasjon/språk hos 1-3 åringer i barnehagen og veiledningsintervensjon av barnehagepersonalet, bidra til økt språklig engasjerbarhet hos barna?* ikke nevner hver enkelt av grupperingene vi delte utvalget inn i, ønsket vi å se om det kunne være ulik grad av engasjerbarhet innenfor hver av gruppene. Mulige årsaker til våre funn beskrives nærmere i drøftingsdelen. Som det fremkommer av tabell 1 har veiledningsintervensjon i datamaterialet fått variabelen *tiltak* og deretter kodet med 1. Videre har vi gruppert barna som har norsk som morsmål og de som har annet morsmål, og kodet disse med *norsk* og *tospråklig*, slik det blir delt inn i Danseskjemaet.

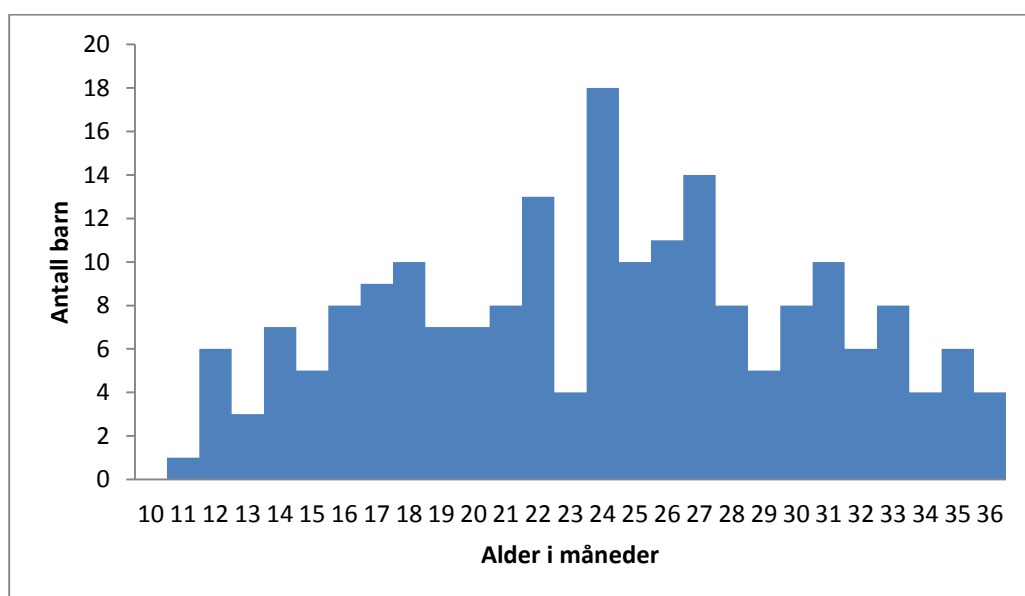
Gruppering av utvalg		
Gruppering	Antall	Prosent
Jente=1	95	47,5
Gutt=2	105	52,5
Tiltak=1	114	57,0
Ikke tiltak=2	86	43,0
Norsk=1	170	85,0
Tospråklig=2	30	15,0
11-24 mnd= aldgr1	105	52,5
24-36 mnd=aldgr2	95	47,5
Total	200	100

Tabell 1: Gruppering av utvalget

Tabell 1 beskriver fordeling av gruppene innenfor utvalget vårt. Tabellen viser at utvalget inneholdt noen flere gutter enn jenter, men må likevel kunne regnes som jevnt fordelt. Videre gir tabellen en oversikt over hvor mange som har vært med på veiledningsintervensjonen mellom første og andre måling og at disse er kodet med 1 og 2. Fordeling mellom barna med norsk som morsmål eller hadde annet morsmål ble kodet på samme måte. Slik det fremkommer av tabellen var det 85 % som hadde norsk som morsmål. Det var noen barnehager med mange tospråklige som deltok i vårt prosjekt, imidlertid var det en del barn vi ikke fikk samtykke fra I disse barnehagene. Det ville vært ønskelig om denne fordelingen var jevnere for de videre analyser. Vi har allikevel valgt å se på ulikheter mellom gruppene med hensyn til morsmål. Tabellen viser også fordeling av alder, fordelt i to hovedgrupper. Det ble laget to grupper innen denne variabelen, for å kunne foreta analyser av eventuelle ulikheter mellom de yngste og eldste barna ettersom det var en stor aldersmessig spredning. Tabellen viser at det var en forholdsvis jevn fordeling mellom gruppe 1 og 2.

Figur 4 viser fordeling av alder i utvalget vårt, og gjennomsnittlig alder var på 23,9 måneder. Det fremkommer av histogrammet nedenfor at det var stor spredning i utvalget. Vi valgte derfor å dele gruppen i to. Aldergruppe 1 omfattet barn fra 11 til 24 måneder, og gruppe to omfattet barn fra 24 til 36 måneder. Vi kunne på denne måten undersøke om det var en forskjell mellom disse to gruppene, ettersom det er store utviklingsmessige forskjeller på et barn på ett og et barn på tre år.

Oversikt over utvalgets alder, fordelt på måneder



Figur 4: Barnas alder fordelt på antall måneder.

5.1.1 Gjennomsnittsskåre for vårt utvalg.

Kartleggingen ble foretatt av to observatører per barn. Disse observerte samme barn både ved Danse pre og Danse post. Vi ønsket å finne ut om det var ulikheter mellom hvordan de to observatørene oppfattet samme barn, og om det ville være ulikheter knyttet til gjennomsnittsskårene fra første og andre observasjon.

Gjennomsnittsskåre for observatør 1 og 2						
Variabel	N	Minimum Skåre	Maximum Skåre	Gj.snitt	Standard Avvik	Skjevhet
Observatør1pre	200	12,00	54,00	21,83	9,93	,919
Observatør1post	200	12,00	38,00	16,34	5,61	1,630
Observatør2pre	200	12,00	50,00	21,62	9,79	,873
Observatør2post	200	12,00	38,00	16,31	6,02	1,505

Tabell 2: Gjennomsnittsskåre for observatør 1 og 2, pre og post.

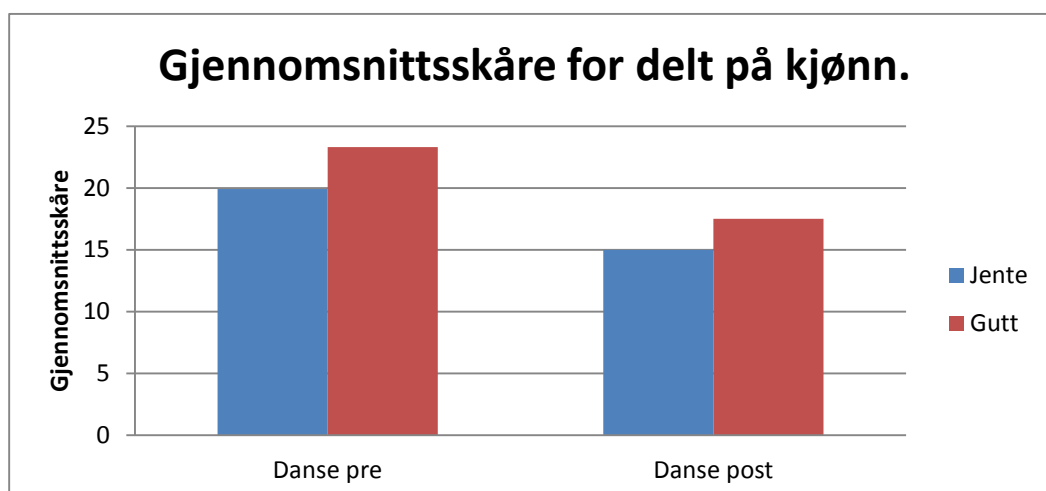
Tabell 2 gir en oversikt over hvordan summen av observatør 1 og 2 har vurdert barna Danse pre og Danse post. Tabellen viser at observatør 1 og 2 skårer barna tilnærmet likt, både Danse pre og Danse post. Gjennomsnittsskårene er svært like på alle fire variablene. Test-retest reliabilitet mellom første og andre observasjon, og mellom observatørene ble undersøkt ved å benytte Cronbachs alfa, samt ved å rapportere Spearmans Brown koeffisienten. Resultatet vises i tabell 3.

Test- retest reliabilitet mellom observatørene		
Variabler	Cronbachs Alfa	Spearman – Brown koffisient
Observatør 1 pre vs post	,949	,834
Observatør2 pre vs post	,947	,840
Observatør 1 vs 2 pre	,963	,874
Observatør 1 vs 2 post	,937	,841

Tabell 3: Test-retest reliabilitet mellom første og andre observasjon.

Cronbach`s Alfa er påvirket av antall testledd og kovariansene mellom disse. Desto flere testledd og sterkere relasjon mellom testleddene, desto høyere alfa-verdi. Ifølge Ringdal (2007) og De Vaus (2014) er en alfa koeffisient over 0,7 tilstrekkelig til å kunne si at det som måles er reliabelt. Tabellen viser en Alfa koeffisient over, 93 på samtlige målinger. Spearman – Brown koeffisientene var høye og varierte fra ,834 til ,874. Disse tallene peker i retning av at tallene fra både Danse pre og Danse post test danner reliable skalaer med god test – retest reliabilitet. Resultatet av undersøkelsen ble delt inn i fire hovedgrupper, slik som beskrevet i tabell 1. Gjennomsnitt av fordeling kjønn og skåre Danse pre og Danse post vises i figur 5.

5.1.2 Kjønn

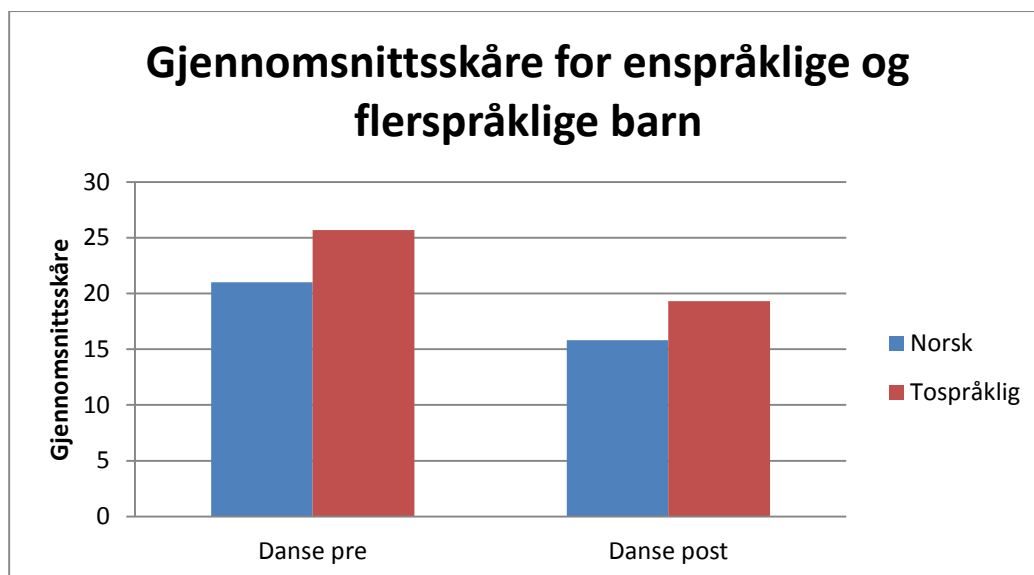


Figur 5: Gjennomsnittsskåre Danse pre og Danse post fordelt på kjønn.

Figur 5 viste en gjennomsnittsskåre som var noe høyere for guttene på Danse pre og Danse post. Imidlertid viste begge gruppene fremgang fra første til andre måling. Jentene gikk tilbake med 4,9 poeng, fra 19,9 til 15 poeng. Guttene hadde en snittsskåre på 23,3 ved første måling, og har redusert problemskåren med 5,8 poeng til 17,5 ved andre måling.

5.1.3 Effekt av morsmål

Danseskjemaet ble kodet for hvorvidt barnet hadde norsk eller et annet språk som morsmål, Gjennomsnittsskåre for norske og tospråklige barn Danse pre og Danse post vises i figur 6.

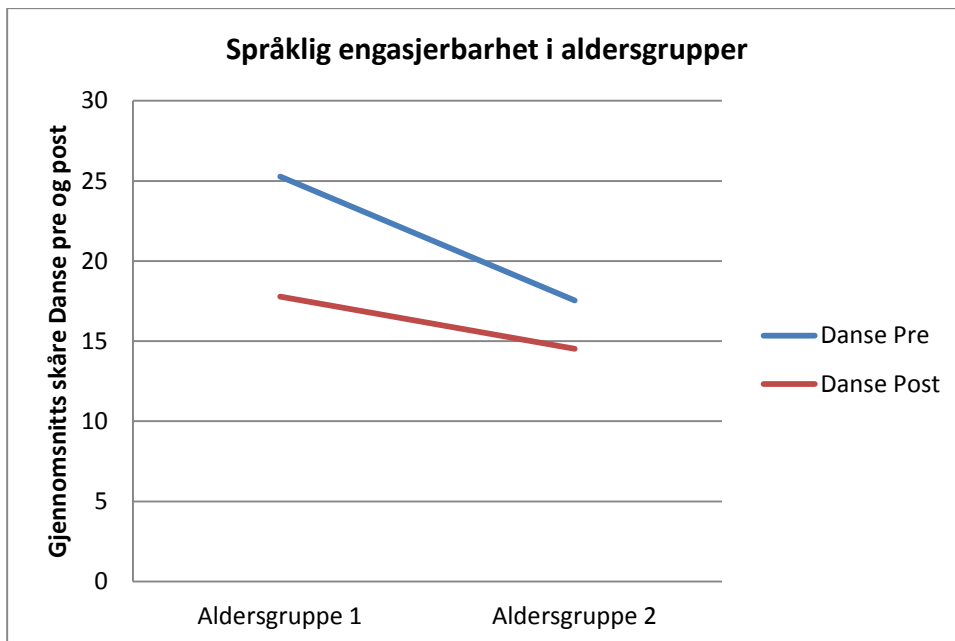


Figur 6: Fordelingen av gjennomsnittsskåre for norsk og flerspråklige barn, Danse pre og Danse post.

Det fremkom av diagrammet at problemskårene for tospråklige lå høyere enn for norske enspråklige barn, både i Danse pre og Danse post. Begge gruppene viser fremgang også her, det er størst fremgang hos de tospråklige. De har gått ned 6,4 poeng fra 25,7 poeng Danse pre, til 19,3 poeng Danse post. Norske barn hadde en snittsskåre på 21 poeng Danse pre, og redusert sin snittsskåre med 5,2 poeng til 15,8 poeng ved Danse post.

5.1.4 Effekt av alder

Figur 7 viser gjennomsnittsskåre fordelt på aldersgruppe 1 og 2, Danse pre og Danse post.

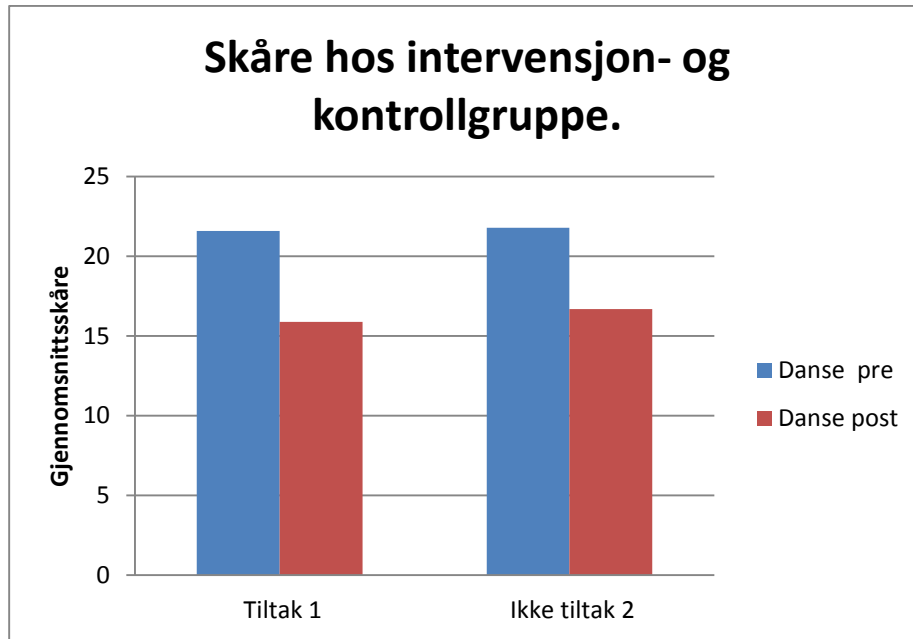


Figur 7: Grad av språklig engasjerbarhet i aldersgruppene.

Aldersgruppe 1 hadde en gjennomsnittsskåre på 25,2 på Danse pre målingen, mens gruppe 2 hadde 17,7 poeng. Danse post viste samme tendens, det er stor fremgang på aldersgruppe 1 fra Danse pre til Danse post. Gruppen har redusert sin gjennomsnittsskåre med 7,5 poeng. Aldersgruppe 2 har redusert sine skåre med 3,2 poeng.

5.1.5 Intervensjonsgruppen

Undersøkelsens resultat ble gruppert i forhold til hvilken gruppe som hadde mottatt veiledningsintervensjon og ikke. Fordelingen av skåre mellom gruppen som hadde vært på tiltak og ikke i forhold til kjønn, vises i figur 8.



Figur 8: Gjennomsnittsskåre i intervensjonsgruppe og kontrollgruppe.

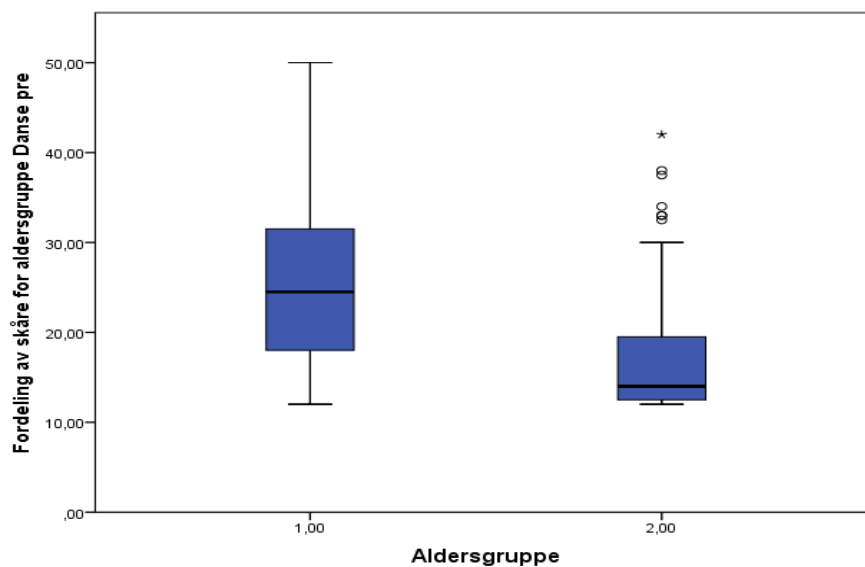
Diagrammet viste at det var liten forskjell mellom gruppen som har vært på tiltak og ikke. Gruppe 1 hadde ved Danse pre en gjennomsnittsskåre på 21,6 og ved Danse post en skåre på 15,9. Gruppen hadde hatt en nedgang på 5,7 poeng. Gruppe 2 hadde ved Danse pre en gjennomsnittsskåre på 21,8 og ved Danse post en skåre på 16,7. Denne gruppen hadde hatt en nedgang på 5,1 poeng. Imidlertid så man forskjell mellom gruppene ved å splitte fila i kjønn, ved sammenlikning av gjennomsnittsskårene. Jenter som hadde vært på tiltak fikk redusert sin gjennomsnittsskåre med 4,6 poeng, mens jenter som ikke hadde vært på tiltak har en reduksjon på 5,4 poeng. Gutter som hadde tilhørt intervensjonsgruppen reduserte snittskårene fra 23,9 til 17,3, altså med 6,6 poeng. Gruppen av gutter som ikke tilhørte intervensjonsgruppen reduserte sin skåre fra 22,3 til 17,7. Det ga en reduksjon på 4,6 poeng.

5.1.6 Råskåre og normalfordeling

Alle former for statistikk forutsetter at materialet er normalfordelt (Johannessen, 2009). I dette avsnittet har vi presentert råskårene, samt hvordan disse forholdt seg i forhold til normalfordelingen. Boksplottene nedenfor illustrerer fordeling av råskåre Danse pre og Danse post i forhold til normalfordelingen. Utvalget vårt fordelte seg noe ujevnt i forhold til normalfordelingen. En skjevhet som lå innen intervallet pluss/minus en, ville kunne betraktes som normalfordelt. En perfekt normalfordeling har verdien null. Når skjevhet ligger utenfor

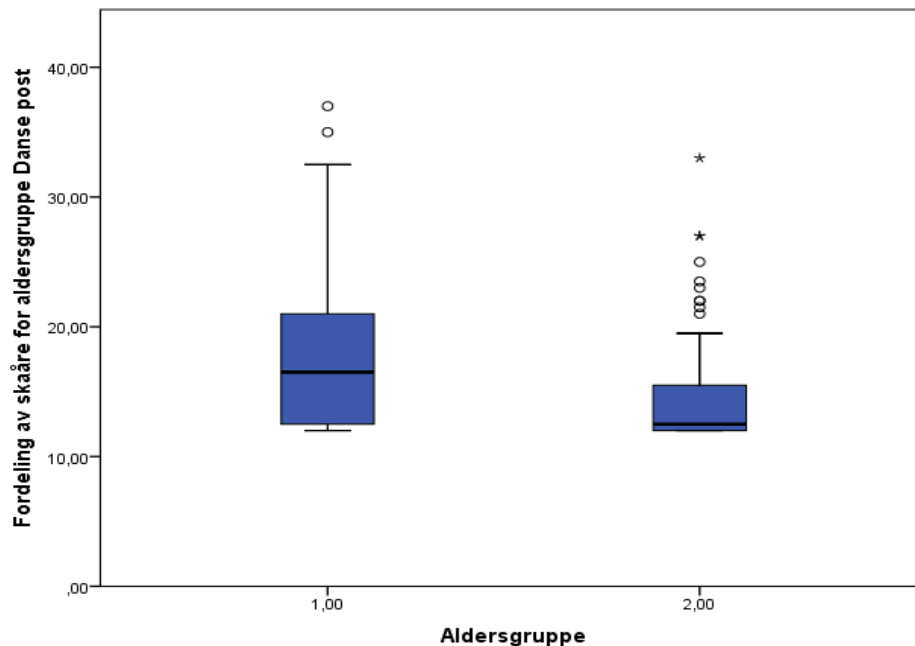
dette intervallet, vil det kunne være et problem for analysene. En regel som presenteres i SPSS, er at når estimatet på skjevheten er mer enn dobbelt så mye som standardfeilen til dette estimatet, blir det et signifikant avvik fra normalitet i variabelen (Gjestad, 2008). Resultatet i vår undersøkelse viste at Danse pre hadde en skjevhet = ,821 og standardavvik = ,172. På variabelen Danse post var skjevhet= 1,49 og standardavvik = ,172. Råskårene på danseskjemaet er imidlertid sterkt relatert til alder og skjevheten i fordelingen kan ha sammenheng med dette.

Fordeling av råskåre Danse pre



Figur 9: Fordeling av skåre og aldersgruppe.

Fordeling av råskåre Danse post.



Figur 10: Fordeling av skåre og aldersgruppe.

Figurene viste ekstremobservasjoner, spesielt i aldersgruppe 2, både Danse pre og Danse post. For å kunne foreta en variansanalyse mente vi det derfor var behov for å transformere variablene til normalfordelte skåre. Den grafiske fremstillingen viste minste og største observasjon, sammen med medianene og de to kvartilene. Analysene av innsamlet data viste at gruppen ikke var normalfordelt. Mange uteliggere gjorde det vanskelig å få et riktig bilde av effekten av tiltak. Boks plott beskriver fordeling av en kontinuerlig variabel. Diagrammet besto av en boks som inneholdt 50 prosent av fordelingen med medianen i midten. På topp og bunn i boksen var det uteliggerne som markerte grensene mellom vanlige og uvanlige verdier i fordelingen (Ringdal, 2007). Vi ønsket å se hvorvidt det var korrelasjon mellom alder og resultatene av Danse pre og Danse post. Korrelasjonsanalysen forutsatte at variablene ikke var dikotome. Derfor foretok vi en korrelasjonsanalyse med variabelen alder og måned som kontinuerlig variabel, og Danse pre og Danse post.

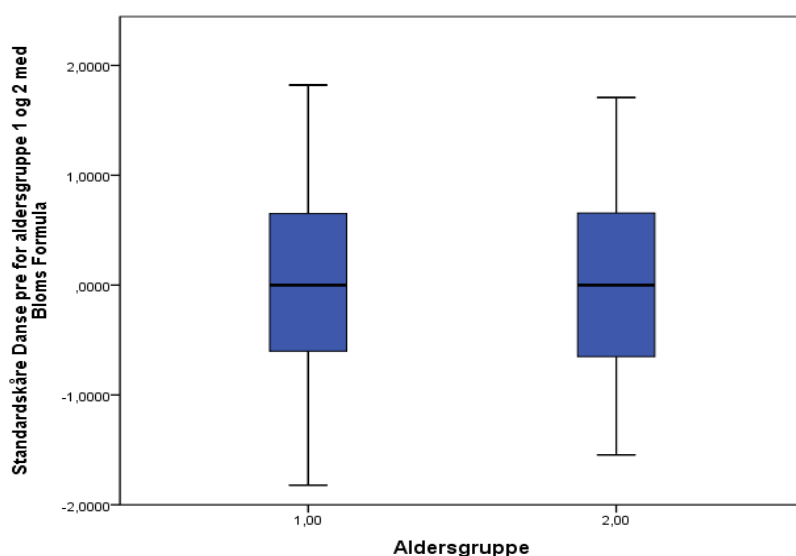
Korrelasjon mellom alder og resultat, Danse pre og Danse post.			
Alder_mnd	Alder_mnd	Danse pre	Danse post
Pearsons r	1	-, 566	-, 406
Sig.		,000	,000
N	200	200	200

Tabell 4: Korrelasjon mellom alder og resultater av Danse pre og Danse post.

Tabellen viser en negativ korrelasjon mellom alder i måneder, og variablene Danse pre og Danse post. Negativ korrelasjon innebærer at dersom den ene variabelen stiger, vil den andre variabelen synke. En korrelasjon på $-.566$ og $-.406$ indikerer en relativt sterk negativ korrelasjon, det vil si at høye verdier på den ene variabelen med stor sannsynlighet tilsier lave verdier på den andre (Ringdal, 2007). Dette er i overenstemmelse med hva tidligere statistiske analyser vi har gjort viser. Når barna blir eldre, blir skårene på Danse pre og Danse post lavere. Altså blir det lettere å få barn med på aktiviteter som skal fremme språklig engasjement. Tabellen viser altså at Danseskjemaet er sterkt korrelert med alder.

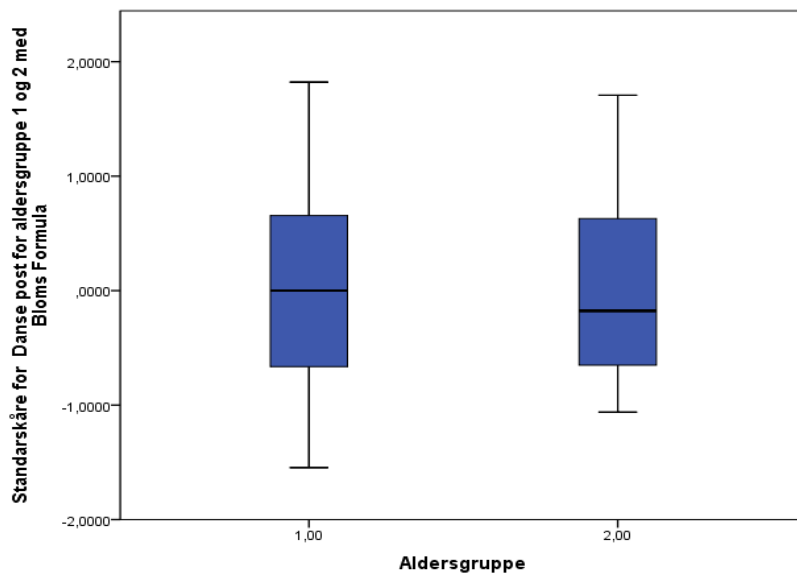
Råskårene ble derfor gjort om til aldersuavhengige standardiserte skårer ved hjelp av Blooms formel (IBM SPSS, 2014). Boks plott nedenfor viser hvordan vi har fått en fordeling som vi mener vil kunne gi et riktigere resultat, både Danse pre og Danse post, innenfor begge aldergruppene.

Fordeling av standardskåre Danse pre.



Figur 11: Standardiserte skåre for aldersgruppe 1 og 2, Danse pre.

Fordeling av standardskåre Danse post.



Figur 12: Standardiserte skåre for aldersgruppe 1 og 2, Danse post.

Ved å standardisere tallene med Bloms formula ville vi forsøke å finne ut om tiltak hadde en effekt likevel som ikke kom frem ved å bruke råskårene. Dette var en direkte overføring av skårverdien til en ny skala, der standardavviket og aritmetisk gjennomsnitt er nullpunkt (Befring, 2010). Videre analyser ble gjort med disse standardiserte skårene.

5.2 Videre analyser

Etter at råskårene ble regnet om til standardskåre så vi på sammenhengen mellom engasjerbarhet og variablene kjønn og morsmål. Vi analyserte resultatene for å finne en eventuell sammenheng mellom språklig engasjerbarhet og veiledningsintervensjonen.

5.2.1 Sammenheng mellom engasjerbarhet og kjønn

Først ønsket vi å undersøke om det var en sammenheng mellom, språklig engasjerbarhet og kjønn. Ville en kunne registrere ulikheter i barnas engasjement når det gjelder kjønn på dette tidspunktet, eller ville det være vilkårlig hva slags kjønn det var? Vi laget oss en hypotese om sammenheng mellom kjønn og språklig engasjerbarhet. Vår nullhypotese var at det ikke ville være forskjell mellom kjønn og språklige engasjement. Vi minner om valgte signifikansnivå $\alpha=0.05$.

H0= Det er ingen forskjell mellom hvor lett gutter og jenter kan engasjeres språklig.

H1= Det er forskjell mellom hvor lett jenter og gutter kan engasjeres språklig.

Hypotesen ble testet med t –test av Danse pre og Danse post med standardiserte skårer. Testen viste at denne forskjellen var signifikant Danse pre ($t=-2,493, df=198, p=,013$). Danse post viste også en signifikant forskjell mellom kjønnene ($t=-3,816, df=198, p=,000$). Danse pre var gjennomsnittsskåre for jenter $-,148$ og $,148$ for gutter. Gjennomsnittsskåre for jenter Danse post var $-,200$ og $,221$ for guttene. Guttene hadde altså en høyere problemskåre enn jentene både på Danse pre og Danse post test. Det er da en prosent sjanse for å forkaste en feil nullhypotese, så vi forkaster nullhypotesen. Det vil si at med en en-veis ANOVA viser Danse pre en signifikans på $,013$. Danse post viser signifikans på $,000$. Vi kunne dermed anta at det var en tilsvarende fordeling i populasjonen når det gjaldt ulikhet i jenter og gutters språklige engasjerbarhet i alderen 11-36 måneder.

5.2.2 Språklig engasjerbarhet og morsmål

Vi ønsket å se på sammenheng mellom bruk av skjema og fremgang hos norske og tospråklige barn. En del av barna i aldersgruppen vi undersøkte hadde ennå ikke begynt å snakke, og mange av barna var nettopp begynt å sette sammen ord til to og tre ords setninger. Imidlertid var ikke ordproduksjon vesentlig i vårt prosjekt. Vi ville se om det var ulikheter i hvordan personalet vurderte hvor lett det var å engasjere barna språklig. Vi ønsket derfor å finne ut om våre funn var noe som kunne overføres til populasjonen. Vi satte opp følgende hypotese:

H0= Det er ingen forskjell mellom hvor lett norske og tospråklige 1 -3 åringer kan engasjeres språklig

H1= Det er forskjell mellom norske og tospråklige 1 – 3 åringer kan engasjeres språklig

Hypotesen ble testet med t –test Danse pre og Danse post med standardiserte skåre. Testen viste at denne forskjellen var signifikant Danse pre ($t=-3,27, df=198, p=,001$). Danse post viste også en signifikant forskjell ($t=-3,176, df=198, p=,002$). Det var da mindre enn 1 prosent sjanse for å forkaste en feil nullhypotese, så vi forkaster nullhypotesen. Kontrollert med en en-veis ANOVA viser Danse pre en signifikans på $,001$. Danse post viser signifikans på $,002$. Vi

kunne dermed anta at det var en tilsvarende forskjell i populasjonen når det gjaldt ulikhet mellom en og tospråklige 1 – 3 åringer og deres språklige engasjerbarhet.

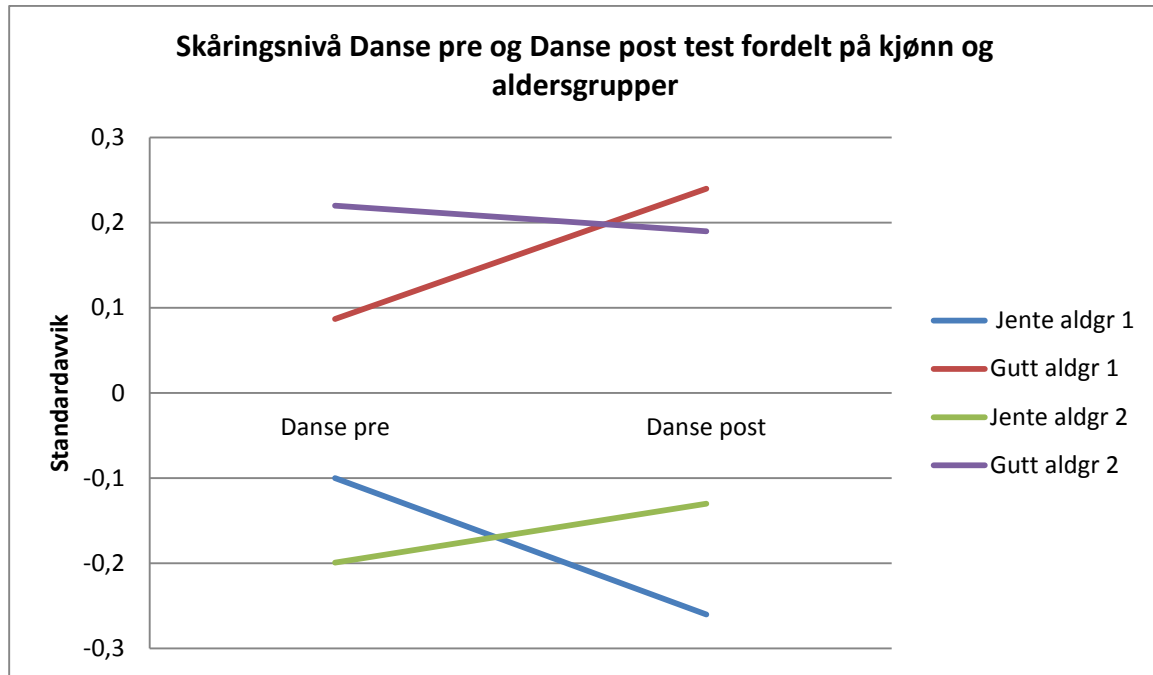
5.2.3 Effekten av tiltak.

Vi ønsket også å undersøke hvorvidt det ville være en effekt av tiltak for intervensjonsgruppen, slik at denne gruppen ville vise en lavere problemskåre ved Danse post. En t- test for uavhengig utvalg med standardisert skåre gav en P verdi Danse pre på ($t = -0,280, df = 198, p = 0,780$) og Danse post ($t = -0,341, df = 198, p = 0,733$). En enveis ANOVA viste samme resultat. Altså var det ikke signifikante forskjeller mellom gruppen som hadde mottatt veiledningsintervensjon og ikke. Vi valgte likevel å undersøke effekt av tiltak nærmere for å se hvorvidt det kunne være sammenhenger som vi ikke fikk belyst i den første analysen. Vi delte derfor gruppen som hadde fått veiledning, inn i kjønn. Dette for å se om det fantes forskjell på gutter og jenter som hadde fått tiltak, i motsetning til kontrollgruppen. Vi undersøkte også sammenhengen mellom aldersgrupper og tiltak. Fordelingen i gruppene illustreres i tabellen under. Målet var å finne ut om resultatene kunne forklares ved bruk av tiltak, eller om bruken av skjema i seg selv og naturlig modning var årsaksforklaringen.

Intervensjon og kontrollgruppe fordelt på alder og kjønn.				
	Aldgr1 tiltak	Aldgr1 ikke tiltak	Aldgr2 tiltak	Aldgr2 ikke tiltak
Jenter	21	26	31	16
Gutter	34	24	28	19

Tabell 5: Fordeling av intervensjon- og kontrollgruppe.

Tabellen viste antall gutter og jenter i de to aldersgruppene fordelt på de som fikk tiltak, og de som ikke fikk. Med unntak av aldersgruppe 1 på tiltak, viser tabellen en jevn fordeling av kjønn innenfor aldersgrupper og tiltak. Figur 13 viste forskjeller i skåringsnivå for gutter og jenter ved Danse pre-test og Danse post-test, fordelt på de to aldersgruppene.



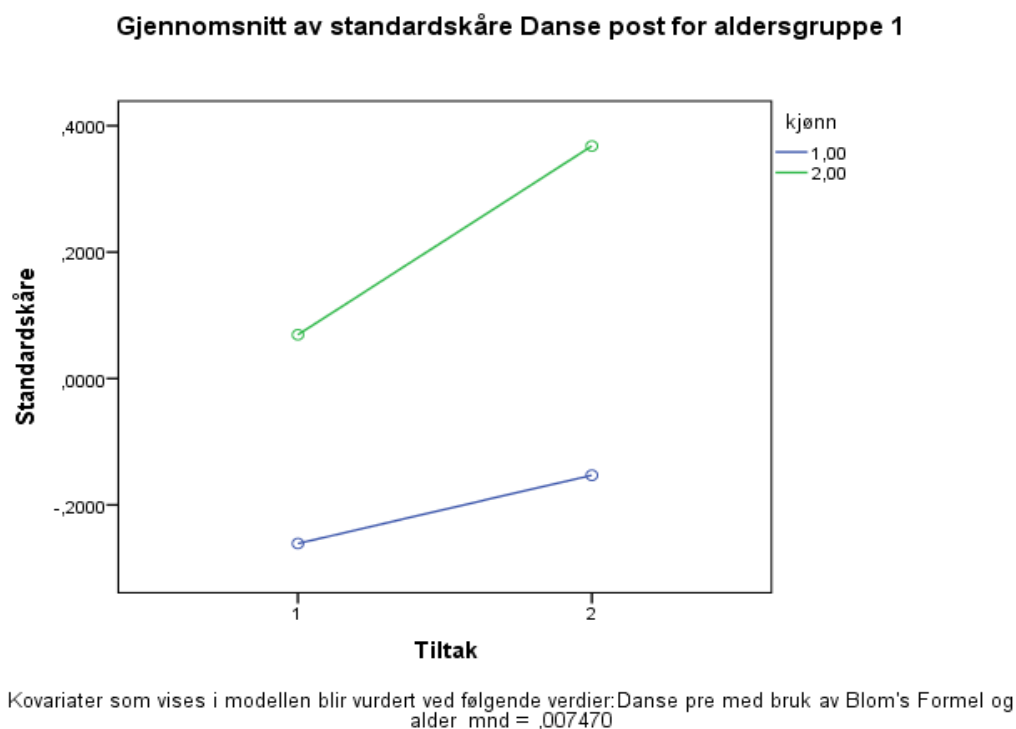
Figur 13: Kjønn og aldersgrupper, fordelt på Danse pre og Danse post.

Figur 13 viste en høyere problemskåre for gutter enn jenter, både aldersgruppe 1 og 2. Det så også ut til at guttene hadde en noe høyere problemskåre Danse post enn de hadde Danse pre i aldersgruppe 2.

5.2.4 ANCOVA analyse

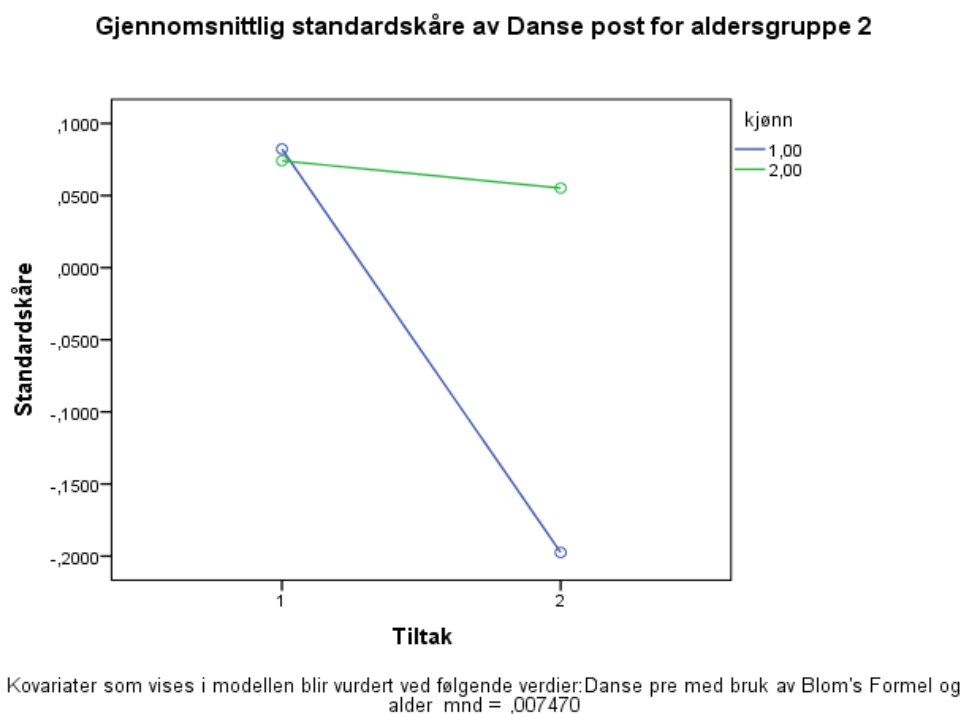
Fordi gutter og jenter skåret noe forskjellig på pre-testene, ble det nødvendig å benytte en ANCOVA analyse for å gi en generell vurdering av effektene ved tiltakene (IBM SPSS, 2014). Kovariansanalysen er en statistisk metode som kombinerer en variansanalyse med en regresjonsanalyse. Målet med en slik analyse er å redusere effekten av uavhengige variabler som ikke er relevante, altså kovariater på avhengige variabler. På denne måten synliggjøres eventuelle effekter av en uavhengig variabel på de avhengige variablene. I denne analysen ble Danse post-test resultatene benyttet som den avhengige variabelen, og Danse pre-test resultatene ble benyttet som kovariat. De uavhengige variablene var kjønn, tiltak og aldersgrupper. Hensikten med denne analysen var å gi svar på spørsmålet om effekten av tiltakene var forskjellig for gutter og jenter, og om den var forskjellig i de to aldersgruppene dersom jenter og gutter hadde de samme resultatene på pre-testen. Vi fant en signifikant effekt av kjønn ($F(1,199) = 9,66, p < 0,05$), ingen signifikant effekt av aldersgruppe ($F(1,199) = 0,01$),

$p = ,979$, NS), men en tilnærmet signifikant interaksjonseffekt mellom kjønn og aldergrupper ($F(1,199) = 3,03, p = ,083$). Aldergruppe i interaksjon med tiltak viste ($F(1,199) = 4,10, p = ,044$), som betydde at barn i den yngste aldersgruppen hadde større nytte av tiltakene enn barn i den eldste aldersgruppen. Analysen viste at effekten av tiltak var størst for jenter i aldergruppe 1, noe som støttet opp under t-test resultatene. Figuren 14 og 15 viste de estimerte gjennomsnittene i ANCOVA analysen etter at forskjeller i Danse pre-test skåre var kontrollert for.



Figur 14: Viser aldersgruppe 1, gjennomsnittsskåre for kjønn og tiltak.

I figur 14 ble det illustrert hvordan ulikhetene artet seg mellom kjønn i aldersgruppe 1 for dem som hadde deltatt i veiledningsintervensjon, og ikke Danse post. Jentene skåret lavere enn guttene, både gruppen som hadde vært på tiltak og de som ikke hadde fått tiltak.



Figur 15: Viser aldersgruppe 2, gjennomsnittsskåre for kjønn og tiltak.

Figuren over viste at jenter i aldersgruppe 2 endret sin skåre fra -, 19 til -, 13. Denne gruppen hadde høyere problemskåre ved Danse post-test enn ved Danse pre-test. T-test gav ($t=-,735$, $df=46$ og $p=,466$). Gutter i aldersgruppe 2 endret sin skåre fra , 22 til , 19. Altså en noe lavere problemskåre ved post-test enn pre-test ($t=,264$, $df=46$, $p=,793$). Det var ikke signifikante forskjeller for jenter og gutter i aldersgruppe 2. Vi hadde derfor grunnlag for å anta at disse resultatene var tilfeldige. Det kan altså se ut som om jenter, som har vært omfattet av tiltak, hadde fått høyere problemskåre ved Danse post enn kontrollgruppen. Det ble foretatt t- tester Danse pre og Danse post for jenter i aldersgruppe 2, for å se om funn som vist i figur 15 var signifikant. Resultatet av disse var Danse pre ($t=-1,22$, $df=45$, $p=,226$) NS og Danse post ($t=,081$, $df=45$, $p=,936$) NS). Vi fant ingen signifikant effekt som tyder på at jenter i aldersgruppe 2 skulle fått høyere problemskåre etter tiltak, resultatene kunne derfor ikke antas å gjelde for befolkningen for øvrig. Selv om plottene for figur 15 var meget bratte, må det nevnes at det var meget små marginer på akse for standardskåre her, og at figuren der kunne gi et litt galt bilde. Generelt viste figur 14 og 15 at gutter har høyere problemskåre både på Danse pre-tester og Danse post-tester sammenliknet med jenter. Dette vil si at jentene var lettere å engasjere enn guttene. Figur 14 viser en markant effekt av tiltak for jenter i aldersgruppe 1

sammenliknet med gutter i aldersgruppe 1. Det vil si at tiltakene først og fremst virker på jenter i aldersgruppe 1.

5.3 Tilbakemelding fra barnehagepersonalet

Siste veiledningstime avsluttet vi en oppsummerende samtale med personalet som hadde deltatt i veiledningsintervensjonen. Vi ønsket å vite hvordan personalet hadde opplevd intervensjonen. Samtlige grupper uttrykte at de hadde opplevd veiledningen som positiv, spesielt ble nytten av å veiledet sammen på avdelingen fremhevet. Det gav dem sjansen til å belyse enkeltbarn de ønsket å diskutere, og de opplevde at de hadde fått mange praktiske råd for å øke engasjementet hos det enkelte barnet. En avdeling fremhevet at de hadde fått hjelp til å dele samlingsstunden opp slik at 2 åringene fikk mer utfordring og stimulering. Dette hadde gitt økt engasjement både hos voksne og barn på avdelingen. Videre hadde veiledningstimene gjort dem oppmerksomme på at enkelte aktiviteter ikke fungerte i samling, og justeringer på dette var effektivt. Det ble også påpekt at de hadde fått en økt bevissthet på at språkarbeidet ikke bare foregår i samlingsstund, men gjøres gjennom hele dagen. Det hadde vært en positiv opplevelse å få tilbakemelding på at mye av jobben de gjorde var riktig, og at de som avdeling hadde mange metoder som var i tråd med våre anbefalinger.

I løpet av veiledningsintervensjonen opplevde vi begge enkeltdeltakere som var mindre opptatt og begeistret for veiledningstimene, uten at dette ble satt ord på. Disse personene delte lite i veiledningen, og viste lite engasjement i forhold til tema og artikler som ble diskutert. Vi satte dette delvis i sammenheng med at det ikke var alle som hadde vært med å fylle ut Danseskjemaene, da det virket som det var en viss forskjell mellom de ansatte som hadde vært med å fylle ut skjemaene i forhold til dem som kun var med på selve veiledningstimene. Personalet ble også bedt om å dele refleksjoner de hadde gjort rundt arbeidet med barnas engasjerbarhet. Samtlige avdelinger uttrykte at de hadde blitt mer bevisst sin egen rolle i barnas språkutvikling, og ansvaret den voksen hadde i forholdet til å engasjere det enkelte barent språklig. Flere uttrykte at de hadde sett at jo mer engasjerte de selv var, desto mer engasjerte ble barna. Personalet var positive til at hver enkelt ansatt skulle legge til rette for barnas språklige engasjement, og at dette ansvaret ikke hvilte på barnet. Viktigheten av å engasjere barna i språkarbeidet ble av mange løftet frem som en forskjell. *«Uten engasjement, kan det jo rett og slett ikke sikkert barnet har hatt noe utbytte av å ha deltatt på*

språkgruppe!» Personalet gav uttrykk for at de etter veiledningen hadde fått større faglig forståelse av å arbeide med barnets engasjement.

Vi ønsket også å vite hvorvidt veiledningen hadde ført til endringer i måten å tenke på i forhold til barnets språklige engasjement. Det var særlig ord som bevissthet, refleksjon og større faglig engasjement som ble nevnt blant de ansatte. Noen avdelinger opplevde at de var blitt flinkere til å rose hverandre, og til å sette ord på hvorfor ting fungerer bra. Videre sa mange at de hadde flere faglige diskusjoner på jobben, og at de hadde opplevd dette som nyttig i forhold til faglige begrunnelser på arbeidet med barna, selv om de allerede hadde gjennomført en del av tiltakene som ble foreslått under veiledningstimene. Særlig var det mange avdelinger som i begynnelsen av veiledningsperioden ikke hadde utkleddningstøy på avdelingene for de minste barna. Det ble imidlertid skaffet underveis, og en gruppe sa det var fint å bli utfordret på hvorfor det ikke var lagt til rette for det på avdelingen.

Personalet ble spurt om sine tanker om å benytte Danseskjemaet på avdelingen. Vi fikk tilbakemelding på at det var et nyttig verktøy som rettet seg også mot de yngste barna. Det hadde de ikke hatt tidligere, og det var savnet. Det ble opplevd som enkelt å benytte skjemaet og det gav en god oversikt over hvor barnet befant seg. Det hadde vært fint å være to som observerte samme barn, og det var positivt at skjemaet var enkelt og raskt å fylle ut. Flere trakk frem at de foretrakk dette skjemaet fremfor andre kartleggings- og observasjonsskjemaer, hvor kun pedagogene kunne fylle ut. Danseskjemaet gav alle på avdelingen mulighet til å delta, og skapte økt felleskap blant personalet. Flere gav også uttrykk for at den teoretiske innføringen i Danseskjemaet hadde ført til en forståelse som hadde vært avgjørende for at avdelingene ville benytte dette kartleggingsverktøyet i fremtiden. Noen fortalte også at veiledningen hadde påvirket deres organisering i barnehagen, blant annet i forhold til hvordan de ønsket å legge til rette for og planlegge innkjøringen av nye ettåringer, ved oppstart av nytt barnehage år. *«Vi har snakket med styrer, det er viktig at alle vet hva vi tenker i møtet med de yngste barna, slik at ingen voksne opplever å være utrygge på egen rolle.»*

Det ble gitt tilbakemeldinger fra flere avdelinger på at de syntes det hadde gått for lang tid fra skjemat ble fylt ut, til første veiledningstime. *«Vi hadde ønsket at denne veiledningen hadde kommet tidligere på året. Tok for lang tid mellom utfylling av skjema og veiledningen.»* Dette gjaldt særlig kontrollgruppen, men også noen fra intervensjonsgruppen. Flere personalgrupper mente de ville fått utnyttet tiltakene fra veiledningen bedre hvis det hadde vært lengre tid

mellom hver veiledning, tre til fire uker hadde vært ønskelig. Det var et par avdelinger hvor veiledningen ikke ble slik vi hadde ønsket. Årsaken til det var nok flere, blant annet opplevde vi at fokuset på interne konflikter på avdelingen eller til ledelsen opptok personalet i enkelte barnehager. Her var fokuset hos personalet i stor grad på frustrasjoner i forhold til egen arbeidssituasjon. Det forekom også veiledningstimer som bar preg av at personalet var lite samkjørte og ikke hadde laget en plan for hvordan de ønsket å arbeide. Her ble veiledningen mer preget av monolog, og lite av den dialogen vi ønsket å ha med personalet. Imidlertid var tilbakemeldingen fra personalet først og fremst positive, også i disse gruppene. Vi avslutter dette kapitlet med noe sitater fra personalet:

«Veiledningen har startet en refleksjon, det gjør at du blir mer bevisst.»

«Vi hadde jo utkledningstøy, men vi visste ikke hvorfor det var så viktig i språkutviklingen.»

«Vi har blitt bevisst viktigheten av å jobbe med ting over tid.»

«Det er fint å høre hva andre mener, og hva man tenker selv. Veiledningen har ikke minst vært bra fordi jeg har fått luftet egne tanker og innspill.»

«Veiledningen og skjema har gjort at hele avdelingen har vært opptatt av det samme. Det har gått igjen på avdelingsmøtene, i tillegg til veiledningene. Alle på avdelingen har vært engasjert. Det funka.»

6 Drøfting

I undersøkelsen vår har vi sett på sammenhenger mellom 1- 3 åringers språklige engasjerbarhet, systematisk kartlegging og veiledningsintervensjon. I teorikapittelet beskrev vi hvordan ordlæring er nært knyttet til barnets emosjoner, og hvordan intersubjektivitet og felles oppmerksomhet fremmer barnets opplevelse av seg selv og andre. Gjennom samspill med omsorgspersonene vil barnet utvikle evnen til objektpermanens og dermed en grunnleggende trygghet. Barn som sliter med språket har store sjanser for å utvikle tilleggsvansker, og språket er avgjørende i forhold til læring (Bishop, 2008; Ottem & Lian, 2008). Lav språkforståelse er en sterk indikator for sen språklig utvikling (Zambrana et al., 2012). I tillegg har man funnet at bruk av imitative handlinger er den sterkeste nonverbale markøren for sen språklig utvikling ved 18 måneders alder. Definisjonen av imiterende handlinger i denne sammenhengen var imitasjon av omsorgsgivers uttrykk og handlinger, deiktiske handlinger som peking innehar ikke den samme prediktive betydningen (Zambrana et al., 2012). Dette har sammenheng med barnets økende kapasitet i forhold til å representere det de har erfart symbolsk, både verbalt og nonverbalt.

Tidlig innsats er et nasjonalt satsingsområde. Alle barn skal få mulighet for optimale læringsbetingelser i et inkluderende miljø (Kunnskapsdepartementet, 2007). Språkutviklingen starter i det øyeblikket barnet blir født, og grunnlaget legges lenge før barnet begynner å snakke. Engasjementet og prosesseringen danner en interaksjon som gjensidig påvirker hverandre og driver språkutviklingen frem. Hovedfunnene i undersøkelsen vår viste at det var en signifikant forskjell mellom jenter og gutters språklige engasjerbarhet, og denne ulikheten var der både ved Danse pre og Danse post. Vi fant også en signifikant forskjell mellom den gruppen barn som hadde norsk som morsmål og den gruppen som hadde annet morsmål. Veiledningsintervensjon gav en signifikant effekt for de yngste jentene som vist tidligere. Denne effekten fant vi ikke hos eldre jenter, eller i noen av guttegruppene. Vi vil se nærmere på disse funnene i sammenheng med forskningsspørsmålene vi presenterte tidligere.

6.1 Gutter og jenter

Ved undersøkelsens start undret vi oss over hvorvidt kjønn ville ha betydning for utbyttet av veiledningsintervensjonen. *Vil gutter og jenter ha samme fremgang fra første til andre skåring?* Vi fant at guttene hadde redusert sin problemskåre noe mer enn jentene mellom de

to skåringene. Undersøkelsen viste at guttenes problemskåre var høyere enn jentenes, både ved Danse pre og Danse post målingen. Disse forskjellene mellom jenter og gutters skåre ved Danse pre og Danse post var signifikante. Dette tyder på at det er ulikheter mellom jenter og gutters språklige engasjerbarhet i aldersgruppen 11 – 36 måneder. Disse funnene støttes av flere studier, blant annet fant Wallentin (2009) en liten, men robust forskjell mellom jenter og gutters tidlige språkutvikling. Jentene synes å ha en fordel i den tidlige språkutviklingen. Han hevder imidlertid at denne forskjellen ikke var språkspesifikk, og at forskjellen mellom jenter og gutter kunne sees som en mer generell utviklingsmessig forsinkelse hos guttene. Denne ulikheten mellom kjønnene forsvant tilsynelatende ved seks års alder. Undersøkelsen viste imidlertid også at jenter valgte en bedre strategi på språklige hukommelsesoppgaver enn guttene, uten at det var mulig å forklare årsaken (Wallentin, 2009). Andre studier har også vist at jenter har en høyere språkforståelse enn gutter mellom 1,5 og 3 år (Zachrisson, Dearing, Zambrana & Nærde, 2014). Det var imidlertid guttene som viste størst endring og vekst i sine ferdigheter i den samme aldersgruppen. Til tross for at kjønnsforskjellene minket over tid, kan miljøfaktorer som for eksempel språkstimulering i barnehage ha ulik betydning for gutter og jenter.

Guttenes økte risiko for språkforsinkelser kan være forbundet med en økt sensitivitet for påvirkninger fra miljøet, sammenliknet med jenter. Studien tyder på at gutter får en forbedret språkutvikling av å tilbringe tid i barnehagen (Zachrisson et al., 2014). Hadde vi foretatt ytterligere undersøkelser på et senere tidspunkt, er det det mulig vi hadde funnet samme tendenser som ovennevnte studier. Muligens hadde observerte ulikheter mellom kjønnene gradvis avtatt frem mot skolestart. Samtidig viste våre funn at guttene reduserte sine problemskåre etter at barnehagene benyttet Danseskjemaet. Det kan tyde på at barnehagen utgjør en viktig arena også for språkarbeid med de minste barna. Kan vi derfor anta at det er mulig å gjøre jentenes forsprang mindre ved tidlig innsats? En studie viser at gutter som går i barnehage har større ordforråd enn gutter som ikke gjør det, og at det er mulig at gutter har særlig nytte av å interagere språklig med jevnaldrende (Zachrisson et al., 2014). Jo lenger gutter har gått i barnehage, desto bedre språkutvikling ser man hos de samme guttene. Jentene derimot har like god språkutvikling uansett. Videre viste denne studien at 2-årige gutter som hadde gått i større barnegrupper, hadde større ordforråd når de ble 4 år enn 2- åringer som hadde gått i mindre barnegrupper uten jevnaldrende. Igjen fant forskerne bare en effekt for guttene, og ikke for jentene. På bakgrunn av disse funnene kan man anta at det å snakke med

jevnaaldrende fremfor voksen kan ha særlig betydning for språkutviklingen til gutter (Sandvik, Garmann & Tkachenko, 2014; Zachrisson et al., 2014).

De signifikante forskjellene vi fant i undersøkelsen, mellom gutter og jenter samsvarer altså med andre undersøkelser. Gutter ser ut til å være mer sensitive for miljøpåvirkning enn jenter, og dermed ha størst utbytte av å gå i barnehage. Dette tyder på at gutter får andre impulser i barnehage, som er gunstig for deres språkutvikling kontra det de får ved privat barnepass. Vi fant ingen signifikant effekt hos gutter som hadde fått tiltak i vår undersøkelse, til tross for at de hadde en klar fremgang fra Danse pre til Danse post. Det er mulig at dette indikerer at gutter får en økt språklig engasjerbarhet ved at barnehagepersonalet får økt oppmerksomhet på alle barna i gruppen, men dette krever mer forskning. Kan det tenkes at en del gutter fikk vandre i barnehagene uten at personalet fanget dem opp, eller visste hva de skulle være observante på? Likeledes kunne den signifikante effekten av tiltak bland de yngste jentene forklares på samme måte? Dersom jenter har et større ordforråd enn gutter, kunne det tenkes at denne fordelene forsterkes ytterligere ved at personalet fikk veiledning i hvordan de kunne øke barnets språklige engasjement?

Tar man utgangspunkt i at det finnes kjønns spesifikke prosesser, der gutter og jenter har ulikt tempo i sin språklige utvikling, kan både timing og tiden mellom veiledning spille inn. Altså at jenter raskere utviklet sitt repertoar, mens guttene ville vist økt resultat dersom det hadde vært lengre tid mellom målinger og veiledningen hadde vart over en lengre tidsperiode. Et annet aspekt som bør vurderes, er måten vi snakker med barna på. Er det ulike forventninger til hva en gutt og en jente skal vise av samhandling og engasjement sammen med voksne? Kan slike forventninger bidra til å skape differansen mellom kjønnene slik vi har sett? Det er ifølge Wallentin (2009) ikke bevist at hjernen til menn og kvinner er så ulike at det kan forklare kjønnsforskjeller. Det har heller ikke bevist en økt lateralisering mellom hjernehalvdelene hos kvinner, som kan forklare deres evne til å fokusere på flere oppgaver samtidig (Wallentin, 2009). Språkutviklingen til 6574 barn i alderen 8 til 36 måneder ble kartlagt i en norsk undersøkelse (Kristoffersen, Simonsen, Eiesland & Henriksen, 2012). Blant de viktigste funnene i undersøkelsen var de store variasjonene i språkutviklingen, og at jenter generelt var tidligere ute enn gutter. Undersøkelsen konkluderte med at gutter var signifikant senere enn jenter, både når det gjaldt ordproduksjon, ordforståelse og kompleksitet (Kristoffersen et al., 2012).

Fra fødselen av tar barnet ubevisst til seg imitasjoner, det danner seg forestillinger om handlinger og gjenstander (Piaget, 1962). Barnet ser sammenhengen mellom årsak og virkning, og har dermed grunnlag for å bevisst benytte symboler i sin *late som lek*. Gjennom den økte forståelsen for sine omgivelser, begynner det i større grad også å benytte symbolene både i språket og tenkning. Symbollek har en fundamental betydning for barnets begrep og språklige utvikling, men også for den kognitive utvikling og dermed også for læring (Piaget, 1962). Wolf (2014) mener trenden med mye oppmerksomhet på fysisk lek har gått på bekostning av *late som leken*. Hun har foretatt en observasjon av tretten avdelingsgrupper i tre ulike barnehager på Østlandet. Kun to av avdelingene hadde utkledningsutstyr til barna. Det var også lite direkte utstyr og materiell tilgjengelig, som inviterte til *late som lek*, tekstiler, skjerf og tepper som kunne forandres og brukes til utkledding og pretendere. Objektpermanens er avgjørende for å kunne kle seg ut og ta rollen som en annen (Piaget, 1962). Når barnet kler seg ut, er det viktig at det blir sett og bekreftet som den andre ved at den voksen setter ord på dette for barnet. Ordene symboliserer objektene utover seg selv og gir disse varighet (Piaget, 1962). Barna leker rolleleker selv om miljøet ikke appellerer til dette, men det er ingen tydelig invitasjon og oppfordring til denne type lek, mener Wolf (2014). Rolleleken og symbolleken er barnas arena for å uttrykke seg og sine meninger med et symbolspråk. Leken blir en arena hvor barna sammen kan tolke erfaringer og inntrykk i en lekdiallog (Wolf, 2014).

Disse funnene samsvarer med det vi fant i vår undersøkelse. Mange av avdelingene hadde ikke utkleddingstøy til de minste barna. Personalet forklarte det med at de ikke hadde tenkt på utkleddingstøy til de minste barna. Det fantes på avdelingene for større barn. «*Vi hadde jo utkleddingstøy, men vi visste ikke hvorfor det var så viktig i språkutviklingen.*» Imidlertid skaffet de fleste avdelingene noe utkleddingstøy før prosjektperioden var avsluttet, dette dreide seg i hovedsak om prinsessekjoler og dyrekostymer. I veiledningen reflekterte vi sammen rundt hvilke type utkleddingstøy som kunne eller burde være tilgjengelig i barnehagen. Flere av barnehagene gikk derfor til innkjøp av kjeledress, snekkerbelter, arbeidshansker osv. Vi tenker at dette vil appellere til en større gruppe barn.

Personalet i barnehagene vi veiledet hadde i hovedsakelig kvinnelige ansatte. Dette gjenspeiler kjønnsfordelingen i landets barnehager, der 90 prosent av alle ansatte er kvinner (Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2013). Ville en likere kjønnsfordeling gitt mer engasjerte gutter? Det hadde vært spennende å gjennomføre en tilsvarende

undersøkelse som denne, på en avdeling med flere mannlige ansatte. Hvordan ville dette påvirket guttenes engasjement, og videre deres skåre? Er det forskjell mellom kvinner og menn sin måte å være i dialog med barnet på, som gjør en forskjell? Vi kan bare undre oss over hvilken betydning dette kan ha i det daglige arbeidet med barna. Det er behov for mer forskning på dette feltet.

6.1 Morsmål

Vi ønsket å undersøke om det ville være forskjeller i grad av engasjerbarhet på bakgrunn av barnets morsmål. *Er det forskjell på enspråklige og flerspråklige barn når det gjelder språklig engasjerbarhet?* I vår undersøkelse fant vi ulikheter mellom de to grupperingene, norsk som morsmål og et annet morsmål, i forhold til deres problemskåre Danse pre og Danse post. Utvalget var ikke likt fordelt, som vist i tabell 1 var det kun 30 barn med annet morsmål enn norsk. Da utvalget var lite må slutninger trekkes med varsomhet, da det ville vært en fordel om utvalget hadde bestått av en større gruppe barn med et annet morsmål enn norsk. Tross dette velger vi likevel å presentere resultatene, da disse kan indikere tendenser i forhold til denne gruppen. Undersøkelsen viste at det var signifikante forskjeller i hvor lett personalet opplevde det var å engasjere barna med norsk som morsmål og de med annet morsmål i henhold til Danseskjemaet. Figur 6 viste en høyere problemskåre i gruppen *tospråklig* enn i gruppen *norsk*. Undersøkelsen viste at problemskåren ble redusert i størst grad hos gruppen som var *tospråklig*. Utvalget var i en alder der barnets språk kan være begrenset til ettordsytringer for mange av barna.

Språklig engasjerbarhet er ikke knyttet til ordproduksjon, men til engasjementet og samhandlingen som barnet gir gjennom blikk, gester, imitasjon og invitasjon til. Kan det være barnas språkforståelse som begrenser personalets opplevelse av å engasjere barna? Spørsmål knyttet til barna med annet morsmål dukket jevnlig opp på veiledningene. Personalet opplevde det som utfordrende å engasjere enkelte av disse barna. De hadde erfart at de ikke oppnådde den kontakten de ønsket. Imidlertid fikk vi tilbakemelding på at de tiltakene som ble foreslått i veiledningen, som tok utgangspunkt i engasjerbarhet, hadde positive utfall. Veiledningen over en lengre tidsperiode kunne muligens ført til at differansen på målinger ble mindre. Barna som har deltatt i denne undersøkelsen har alle gått på avdelinger hvor det ikke har vært personal som snakket deres morsmål. Noen ganger var det misforståelser i forhold til begreper knyttet til påkledning og informasjon. Fra personalet sin side, ønsket de at noen av

barna hadde vært mer i barnehagen, da de hadde erfart at tilliten og tilknytningen til barna ble utrygg. «*Det blir så lenge mellom hver gang, det blir litt som å begynne litt på nytt.*» Det ble gitt uttrykk for fra barnehagene at de ønsker seg mer kompetanse på hvordan de best mulig kan legge til rette for barn som har et annet morsmål og hvordan de skal legge til rette for at barna raskt blir trygge i gruppene. Studier tyder på at det er bra for barns språkutvikling å gå i barnehage, og at flerspråklige barn lærer mye norsk i barnehagen (Sandvik et al., 2014). Barnehager med god kvalitet er mer språkstimulerende enn andre barnehager, og den avgjørende faktoren er å skape mest mulig rom for samhandling og samtaler mellom barna og omsorgsgivere i barnehagen (Zachrisson et al., 2014). Flere studier viser hvordan samtaler som oppstår spontant i barnehagen, samt samtaler i mer planlagte prosjekter, som å lese bøker eller arbeide med naturfagsprosjekter, virker språkstimulerende på barn (Sandvik et al., 2014). Barn kan lære språk, og særlig andre språkferdigheter, gjennom lek, men mange studier viser også hvor vanskelig det kan være å få komme inn i leken dersom man ikke er god i lekespråket. Lek har egenverdi som aktivitet, men mye læring skjer gjennom lek.

For å bli en attraktiv lekepartner trenger barna god språklig kompetanse, og en aktiv voksen som fortolker og tydeliggjør lekereglene er viktig for å få inkludert alle (Hofslundsengen, 2012). Deltakelse og læring henger altså sammen. Flere studier anbefaler at de voksne i barnehagen leker sammen med barna, hjelper barn som trenger det til å komme inn i leken og passer på at ingen holdes utenfor (Giæver, 2014; Sandvik et al., 2014). Pedagogene med bevisste og klargjorte mål for hvordan de skal jobbe med språkstimulering i lek, vil ha betydning for kvaliteten på språkstimuleringen (Hofslundsengen, 2012). Kan vi på bakgrunn av våre funn anta at barn med annet morsmål enn norsk er mindre språklig engasjerbare? Eller handler det om tilhørighet til kulturen, at hjemmet og barnehagens kultur ikke oppleves som enhetlig for barnet? Det er mulig at det er mangel på kontekst for denne gruppen barn som gjør at deres språklige engasjerbarhet ikke fanges opp av personalet. Mennesker er skapt til å samhandle sosialt med andre i kulturen. Små barn er helt avhengige av tryggetilknytning, godt fungerende omsorgsgivere rundt seg for å tilpasse seg vaner og levemåter som omgir dem. Barnets kognitive utvikling bygger på disse unike erfaringene (Tomasello, 2000). Når omsorgsgiveren opplever at barnet strever med å mestre ulike oppgaver, vil voksne legge til rette og bygge stillas slik at barnet mestrer oppgaver som er viktig i den kulturen barnet vokser opp i (Bruner, 1983; Tomasello, 1999, 2000; Vygotsky, 1978). Det hadde vært spennende å undersøke en større tospråklig gruppe for å se om tendensene er de samme, også over tid.

6.2 Veiledningsintervensjon

Ved undersøkelsens start ønsket vi å undersøke hvorvidt man fant en effekt av veiledningsintervensjonen. *Vil man se en effekt av veiledningsintervensjonen, i form av økt fremgang i intervensjonsgruppen?* Ved gjennomgang av resultatene Danse post, fant vi ingen signifikant forskjell mellom gruppen som hadde mottatt veiledningsintervensjon og kontrollgruppen. Gjennom ANCOVA analysen fant vi imidlertid at veiledningen først og fremst hadde hatt en effekt for de yngste jentene. Ulikhetene mellom kjønn er blitt drøftet i kapittel 6.1. Vi vil derfor her drøfte veiledning som metode og gjennomføringen av veiledningsintervensjonen vår i forhold til resultatet av undersøkelsen.

Veiledningens hovedfokus har vært på samspill og dialog. Målet var å fremme det gode samspill mellom barn og voksne i barnehagen, formidle verdien av å vekke det enkelte barnets engasjement, og betydningen dette har i forhold til barnets videre språklige og kognitive utvikling (Bloom & Tinker, 2001; Greenspan & Shanker, 2004). Intensjonen var å bevisstgjøre de voksne sitt ansvar i forhold til å være den aktive og førende parten i denne dansen (Ottem et al., under publisering; Pinker, 1994; Smith, 2014). Vi snakket mye med barnehagepersonalet om hvordan trygghet, tilknytning og tilstedeværelse i øyeblikkene - sammen med barna, var viktig for deres engasjerbarhet og samspillsferdigheter. Det ble særlig lagt vekt på å se at de aller minste barna har et sterkt trygghetsbehov. Selv om det ikke var nytt for mange av de som jobbet i barnehagene, gav det mange viktige refleksjoner og drøftinger. Systematisk kartlegging og veiledningsintervensjon med ekstern veileder, kan være et effektivt verktøy og ikke minst ivaretakende ovenfor barna som kan være i risiko for å streve mot skolealder.

Vi mener dette viser at bruk av Danseskjemaet fører til at barnehagepersonellet blir enda mer bevisst sin rolle. Skjemaet skaper engasjement hos personalet, og det fanger opp de barna som lett kan vandre uten at det blir satt ord eller tatt tak i en gryende bekymring. Engasjerte voksne gir engasjerte barn. I vår undersøkelse møtte vi mange dedikerte ansatte, som ønsket å gjøre det beste for barna som gikk i deres barnehager. De hadde allerede gjort mye bra i forhold til sine avdelinger. Målet var ikke å endre på alt barnehagene allerede holdt på med. Imidlertid mente vi at ved å la veiledningen ta utgangspunkt i det enkelte barnets emosjoner, og viktigheten av det, ville kvaliteten på tilbudet til det enkelte barnet løftes. Vi ønsket å motivere personalet til å engasjere de yngste barna helt fra starten. Vår antakelse var at man

gjennom å vekke de yngste barnas engasjerbarhet fra barnehagestart, ville kunne hindre skjevutvikling som på sikt ville svekke barnets muligheter til å utnytte sitt potensiale og påføre det vansker videre i livet (Leonard, 2000).

Veiledning brukes på mange arenaer, med til dels stor variasjon i hva man legger i begrepet. Vi startet derfor første veiledning med våre tanker og intensjoner rundt veiledningene. Dette ble gjort for å unngå misforståelser og ulike forventninger i forhold til innholdet i veiledningssekvensene (Tveiten, 2008). Gjems (2007) mener det er viktig å dele deltakerne etter utdanning og yrkesutøvelse, slik at gruppene ble så like som mulig. Johannessen et al. (2010) mener slike grupper har sin begrensning, da alle ansatte jobber med de samme barna. Vi erfarte i likhet med Johannessen et al. (2010) at ulikhet deltakerne imellom brakte frem flere ulike perspektiver i drøftingen. For oss var det viktig at alle hadde en felles oppfattelse av det vi skulle være sammen om. Vi mente det var essensielt at alle de voksne på avdelingen var med på veiledningen, da alle i personalgruppen gjør en like viktig jobb i forhold til å møte det enkelte barnet og fremme deres engasjement. Vi fant det positivt at personalgruppene hadde ulik bakgrunn og utdanning. Dette gav gruppene en spennende dynamikk, med ulike tanker, refleksjoner og teoribakgrunn. Ved å veilede gruppen som en enhet ønsket vi å heve personalets profesjonalitet. Vi så på det som et mål å gjøre arbeidet til en felles prosess innad i den enkelte barnehagen, integrert i det daglige arbeidet. Vi hadde tro på at dette best lot seg gjøre i den gruppen personalet til daglig arbeidet i.

Det kom mange positive tilbakemeldinger i etterkant av veiledningsintervensjonen, spesielt ble dette løftet frem av fagarbeidere og assistenter. «Ofte er vi på ulike kurs, pedagogene får noe, og vi noe annet». Veiledningene ble beskrevet som samlende, og utviklende «Jeg blir mer motivert når vi får kursing og veiledning.» Mangelen på arenaer eller fokus på refleksjon kom også frem i flere barnehager. «Det er for liten tid til å reflektere sammen på avdelingsnivå. Vi er heldige som har fått lov til det nå.». Mange mente temaene på avdelingsmøtene i stor grad handlet om organisatoriske utfordringer, og at tiden ikke strakk til for faglige diskusjoner og drøftinger. Systemarbeidet forsvant raskt i de daglige utfordringene på avdelingene. Dette er beklagelig, da systemarbeidet, slik vi har drevet i denne intervensjonen, på sikt vil styrke den faglige kompetansen på avdelingen og gjøre personalet i stand til å møte ulike faglige utfordringer. Det ligger uutnyttet potensiale i personalgruppens ressurser i forhold til å engasjere barn.

Vi har underveis drøftet våre sterke og svake sider, faglig ståsted, verdier og holdninger i forhold til vårt veiledningsmandat (Johannessen et al., 2010). Vi opplevde at vi lærte om oss selv i veiledningsrollen, fikk nye innspill og refleksjoner i forhold til vår egen rolle. Denne bevisstheten mener vi er viktig å være oppmerksom på i veiledningen. Vi valgte tidlig en åpen veiledningsform, uten strenge regler som måtte følges. Veiledningsintervensjonen var saksorientert og hadde elementer av supervisjonpreget veiledning (Johannessen et al. 2010). Kanskje kunne valg av en annen metode, som for eksempel Lauvås og Handal (2007) sin handling og refleksjonsmodell bidratt med andre aspekter. Nevnte metoden kunne muligens veiledet personalet slik at flere hadde vært aktive og reflektert mer. Metakommunikasjon kunne bidratt til å løfte samtalen, løftet fokus på samtalen og kommunikasjonen oss imellom. Dette kunne for eksempel gitt et rom for å samtale om ujevn deltakelse i gruppen. Hvilket kan skyldes mange ulike årsaker som blant annet uenighet, kjedsomhet eller manglende interesse (Johannessen et al., 2010). Imidlertid kunne strenge krav til veiledningsmetode tatt vår oppmerksomhet vekk fra det temaet vi ønsket å veilede i forhold til. Kanskje ville det samme vært tilfelle i gruppene som ble veiledet, da dette heller ikke var en innarbeidet veiledningsmetode i disse gruppene. Vår oppfatning i ettertid er at veiledningsintervensjon løftet personalets oppmerksomhet og kompetansen på feltet, slik vi ønsket. Vi fikk også tilbakemeldinger på dette fra personalet. På tross av dette fikk vi ingen signifikante målinger som bekreftet det. Er det slik at personalet må tilegne seg den nye kunnskapen og bevissthet over tid, slik at nye rutiner og arbeidsformer kan implementeres i barnehagehverdagen? Kanskje var personalet i overkant positive i sine tilbakemeldinger?

Veiledningskompetansen vår vil også ha virket inn på våre funn, da veileder har betydning for veiledningsintervensjonen. Veilederen vil alltid være en del av problemet, men vil også kunne være en del av løsningen (Johannessen et al., 2010). Våre fordommer, bevissthet, holdninger, årvåkenhet og faglig dyktighet både innen faget vi veiledet i og innenfor veiledningstradisjonen formet veiledningen i den enkelte gruppen. De ulike personalgruppene påvirket oss som veiledere, barrierer hos disse kan påvirke samspillet. Vi opplevde begge å ha grupper som var lette å veilede, enkle å engasjere og interessert i ny viten. De prøvde villig ut ideer og forslag vi fremmet i veiledningen. Enkelte av gruppene var mer stille og tilbakeholdne. Samspillet utvikles sirkulært mellom de som blir veiledet og veileder (Bateson, 1972). Vårt mål var å etterstrebe balansen mellom likeverd og symmetri. Likevel kan det være vår veilederstil som gjorde enkelte tause og passive (Johannessen et al., 2010), eller hadde dette sin årsak i barrierer hos personalet (Skogen, 2009)? Samspillet i de ulike gruppene

påvirket oss som veiledere, hvorvidt dette har innvirket på resultatet av veiledningsintervensjonen er det ikke mulig å vite. Kanskje var det heller ikke av betydning, da barrierer alltid vil kunne ha en innvirkning i en intervensjon. Vi har under veiledningene forsøkt å være observante på mulige barrierer, men de kan eksistere i liten eller stor grad likevel. Veiledningen var som nevnt tidligere ikke frivillig, trolig ville resultatet blitt annerledes om vi hadde brukt personale i barnehager som frivillig hadde meldt seg på. På den andre siden fant vi i vår undersøkelse ut hva en veiledningsintervensjon kan bidra med i et typisk utvalg. På bakgrunn av de tilbakemeldingene vi fikk, personalets engasjement og vår egen erfaring fra veiledningene, opplevde vi ikke dette som noe problem under veiledningsintervensjonen. Det hadde vært interessant og hatt en anonym spørreundersøkelse i etterkant av veiledningsintervensjonene, for å kartlegge den enkeltes erfaringsutbytte av selve veiledningen, aktualitet og eventuell ny innsikt. Siste veiledningstimen ble det satt av noen minutter til dette, men muntlige tilbakemeldinger krever mer mot enn skriftlige. En anonym spørreundersøkelse ville muligens gitt andre svar. En annen mulighet hadde vært å observere samspillet på avdelingen, og veiledet på denne med utgangspunkt i personalets utfylte skjemaer. Dette ville gitt en annen dimensjon i veiledningen, men på grunn av begrenset tid og stort utvalg ville ikke dette vært gjennomførbart uten å få tilført ressurser.

Vår veiledningsintervensjon inneholdt fire veiledninger. På bakgrunn av personalets tilbakemeldinger ser vi at det hadde vært positivt med flere uker mellom hver veiledning. *«Jeg kunne ønsket meg mer tid mellom veiledningene, da hadde vi rukket å prøve ut mer mellom hver gang.»* Fire uker hadde kanskje gitt et bedre utgangspunkt for personalets arbeid med barna. Dette hadde gitt de ansatte bedre tid til å sette i verk tiltak i forhold til enkeltbarn og prøve ut disse over tid. Månedlig veiledning over et barnehageår hadde vært spennende, hvilke resultater ville dette gitt ved endt intervensjon? Det var som tidligere nevnt viktig for oss å veilede barnehagen i kontrollgruppa i etterkant av undersøkelsen, for å gi noe tilbake til denne gruppe og for å motivere dem underveis. Underveis i denne andre veiledningsrunden opplevde vi oss selv som mer avslappet og trygge i vår rolle som veileder. Vi var mer kjent med det faglige innholdet, tryggere i vår rolle som veiledere og mer avslappet. Vår trygghet kan ha frigitt vårt oppmerksomhet til å fokusere enda mer på de som ble veiledet og deres følelser rundt veiledningen. Det vi skulle formidle trengte ikke lenger all vår bevissthet. Dette fikk oss til å undre over hvorvidt dette kunne slått ut på en eventuell tredje skåring eller ny intervensjon.

Veksten i barnehagene som har fått veiledningsintervensjon har ikke vært stor nok til å gi et signifikant resultat. Både tiltaksbarnehagene og kontrollbarnehagene har vært innenfor de to samme kommunene. Styrerne har jevnlig fellesmøter, og folk jobber deltid fordelt på tvers av barnehagene. Dette kan ha ført til en generell bevissthet rundt språklig engasjerbarhet i samtlige barnehager.

6.3 Danseskjemaet

Før utarbeidelsen av undersøkelsen hadde vi lest forskning som fant positive resultater i forhold til bruk av Danseskjemaet (Mossige & Ottem, 2011). Kliniske erfaringer viser at Danseskjemaet har en veiledende rolle i seg selv (Ottem et al., under publisering). Vi undret oss derfor over om vi ville finne det samme i vår undersøkelse. *Vil bruk av Danseskjemaet bidra til økt engasjerbarhet hos barna?* Resultatene vist i figur 8, visualiserte fremgang både i gruppen som mottok veiledningsintervensjon mellom første og andre måling, og i kontrollgruppen. Undersøkelse har omfattet 200 barn, som alle ble kartlagt med Danseskjemaet av to fra avdelingspersonalet, ved to anledninger. Kan det ha vært bruken av Danseskjemaet som har medført økt språklig engasjerbarhet hos barna? Det er vanskelig å si sikkert at dette skyldes bruk av skjema. I første omgang er det derfor lett å argumentere for naturlig modning hos barna, uavhengig av Danseskjemaet. Imidlertid viste resultatene at fremgangen skjedde i alle gruppene, både når vi delte gruppen i kjønn, alder og språk. Dersom vi antar at det er kjønnsforskjeller som gjør at jentene ligger foran guttene, vil en naturlig modning tilsi at jentene også skulle ha større fremgang enn guttene mellom første og andre måling. Til tross for dette viste våre målinger at guttene reduserte sin problemskåre mer enn jentene, det samme gjaldt for tospråklige. I forhold til aldersgrupper viser figur 7 at det er den yngste gruppen som har hatt størst fremgang. Fremgangen har altså vært størst i gruppene med høyest problemskåre. På bakgrunn av dette mener vi Danseskjemaet har vært med på å bidra til å fremme engasjerbarhet i denne gruppen.

Den reduserte problemskåren gir en indikasjon på at Danseskjemaet har satt i gang en prosess i personalgruppen, som har ført til et økt engasjement i denne gruppen, slik at barna blir engasjert i enda større grad enn før. På første veiledning fikk vi en del tilbakemeldinger på at personalet ikke var fortrolig med Danseskjemaet, da de opplevde punktene som lite informative i forhold til enkeltbarnet. I veiledningsintervensjonen ble det gjennomgått tre eller fire punkter på Danseskjemaet ved hver veiledning. Vi tok først for oss teori om emnet, og

reflekterte og drøftet den voksnes rolle i forhold til det enkelt barnet på disse punktene. Dette gav ny innsikt i forhold til det hvorfor punktene var viktige, hva de kunne gjøre med enkeltbarn som strevde på hvert felt og ikke minst bevissthet rundt egen rolle. «*Skjemaet så, så enkelt ut, men bakgrunnen var så mye, mye mer. Jeg har ikke tenkt over det før.*» Kanskje var dette et resultat av typiske kartleggingsverktøy hvor man observerer barnet, mens man med Danseskjemaet ble tvunget til å se på sin egenrolle i forholdet til å engasjere det enkelte barnet. «*Vi hadde nok ikke brukt skjemaet mer om vi ikke hadde fått veiledning.*» Mange barnehager opplevde at det var godt å få et kartleggingsmaterieell i forhold til de yngste barna. «*Vi har savnet noe for de aller yngste. Danseskjemata er en enkel måte å bli bevisste på småbarnsavdelingene. Det er konkret og raskt å fylle ut.*» «*Vi har endelig fått et redskap, som retter seg mot de yngste i barnehagen.*»

Språkvansker kan være subtile og arte seg som vansker med syntaks, eller et begrenset ordforråd (Nilsen, 2008). Det er en utbredt misforståelse at språkvansker oppstår når barnet møter skriftspråket. Det er mulig å identifisere forløpere til skriftspråkvansker allerede i to til tre års alder. Den språklige engasjerbarheten blant barna gikk altså frem i både gruppen barn som mottok veiledning og den gruppen som ikke gjorde det. Resultatene fra undersøkelsen vår er basert på 800 observasjoner, gjort av barnehagepersonellet. Når vi snakket med dem om hvordan det hadde vært å delta, var det gjennomgående at de hadde fått en økt bevissthet rundt hvert enkelt barn. «*Barnet ser vi på skjemaet, men det er hos oss endringsnøkkelen ligger.*» Siden alle barna ble observert, erkjente flere av personalgruppene at de kjente enkelte av barna dårligere enn de på forhånd hadde trodd, dette gjaldt hovedsaklig guttene. Ved å følge skjemaet ble det mer synlig hvilke barn som lett ble engasjert og ikke. Guttene hadde høyest problemskåre, men denne ble redusert etter personalets bruk av skjemaet. Kunne det være slik at personalet ikke var bevisst nok i forhold til å bygge opp rundt guttenes engasjement? Adferden hos omsorgsgiver bør friste barnet til å øke dets deltagelse i interaksjon. Samtaler som vekker barnets engasjerbarhet, øker barnets språkferdigheter.

Både språk og kommunikasjon avhenger i stor grad av konteksten, slik at barnet vet hva som vil hende videre. Når barnet er kjent med konteksten i ulike situasjoner, kan det delta i samhandlingen (Owens, 2010; Tomasello, 2000). Dette likner Bruners (1983) formater, hvor omsorgspersonene sørger for stillasbygging rundt barnet, og gradvis utvidelse av formatene. Motivasjonen hos barnet for samhandling ligger i deres ønske om å delta i hyggelige aktiviteter sammen med sensitive og oppmerksomme voksen (Owens, 2010). Våre

undersøkelser viste at problemskåren ble redusert og den språklige engasjerbarheten økte ved bruk av skjemaet, og barnehagepersonellet opplevde det som enkel metode for å fange opp alle barna. *«Det er så enkelt når vi kan gå ut fra skjemaet, det er fort gjort å finne de barna vi ikke greier å by opp til dans.»* Det ble underveis klart at enkelte av barna skulle følges opp videre, enten av logopeden eller av andre i PPT. Ved å observere barna, kom man raskt i gang med tiltak. Tiltakene var ikke nødvendigvis omfattende, veiledning av barnehagepersonellet, igangsetting av språkgrupper og informasjon til foreldrene gav noen av barna det ekstra som skulle til for videre vekst. Den tidlige innsatsen gjorde tiltakene mindre omfattende, og sikret også at barna deltok i sosial samhandling med de andre barna. Vår undersøkelse viste dermed at bruk av Danseskjemaet kan bidra til økt språklig engasjerbarhet hos barna, og bevisstgjøre personalgruppen. At skjemaet i seg selv virker veiledende er spennende og positivt for norske barnehager, men for oss blir det også en mulig feilkilde, da alle barna som var med i undersøkelsen vil kunne ha en effekt på bakgrunn av selve skjemaet. Danseskjemaet vil i seg selv kunne være et positivt bidrag til å heve de ansattes refleksjon og bevissthet i forhold til feltet.

7 Avslutning

Gjennom denne undersøkelsen har vi ved hjelp av forskningsspørsmålene forsøkt å besvare problemstillingen *Kan systematisk observasjoner av kommunikasjon/språk hos 1-3 åringer i barnehagen og veiledningsintervensjon av barnehagepersonalet, bidra til økt språklig engasjerbarhet hos barna?* Etter endt undersøkelse finner vi en sammenheng mellom systematiske observasjoner, veiledning av barnehagepersonalet og økt språklig engasjerbarhet hos barna. Størst er reduksjonen av problemskåre hos flerspråklige barn, og de yngste guttene. Da dette er grupper som ofte rapporteres i gruppen med vansker i barnehage og skole, er dette gode nyheter. De voksnes observasjon av egen kontakt med barna, gjorde personalet bevisst sin betydning for barnets utvikling av språklig engasjement. Vi har i oppgaven argumentert for at dette økte engasjementet vil ha avgjørende betydning for barnets videre språklige utvikling. Det er viktig å engasjere barnet i meningsfulle dialoger eller andre kommunikative situasjoner, da slike situasjoner driver læringen og generaliseringen frem. Barnet responderer på voksne som er genuint omsorgsfulle og respekterer dem (Owens, 2010).

Intensjonen er en grunnleggende factor, barnet må ha en intensjon for å ville kommunisere (Bloom & Tinker, 2001). Imidlertid er det grunn til å undres om det er engasjerbarheten som driver språkutviklingen frem, eller om problemer med språkutviklingen fører til et lavt engasjement, altså kausaliteten mellom barnets engasjerbarhet og språket. Er det slik at et barn som har språkvansker derfor har lav språklig engasjerbarhet, eller er det den lave engasjerbarheten som forårsaker språkvanskene? (Ottem et al., under publisering). Vi har ikke drøftet dette spørsmålene i vår undersøkelse. Imidlertid ser vi at ved å observere de minste barna, og bruke tid på snakke med barnehagepersonalet, løftes alle barna frem, og de barna som var minst engasjerbare ved undersøkelsens start, var de som reduserte problemskåren mest. Vi mener derfor å ha vist at tidlig innsats kan bidra til å fremme barnets språkutvikling.

Vi opplevde at veiledningsintervensjonen var et positivt løft i personalgruppene, de har i løpet av intervensjonen sett verdien av å øke fokus på feltet. Det ville vært spennende å følge barnehagene videre, gjennomført nye observasjoner med Danseskjemaet og veiledet avdelingspersonalet en gang pr måned gjennom et år. Hvordan ville resultatet blitt om også foreldrene til barna med høyest problemskåre hadde fått veiledning i samme periode som barnehagepersonalet? Ville dette i enda større grad bidratt til å øke barnets engasjerbarhet?

Barns preverbale utvikling og betydningen av engasjement er et viktig felt innenfor forståelsen av barns tidlige språkutvikling. Ny norsk forskning viser sammenheng mellom barnets relasjon til en voksen, og mål på fungering hos barnet (Engvik et al., 2014). Denne sammenhengen forklares av forskerne ved at det velfungerende barnet snakker godt, og får dermed får en god relasjon til voksne. Den gode relasjonen har trolig positiv effekt på barnets utvikling. Det er behov for videre forskning, da tidlig innsats vil kunne hjelpe mange barn i fremtiden. Vår oppfatning er at barnehagene i vår undersøkelse generelt sett arbeider godt med barns språklige utvikling. Forbedringspotensialet handler i stor grad om å arbeide systematisk, over tid. Det er også behov for å rette oppmerksomheten mot den voksnes ansvar for å engasjere barnet i språklig samhandling. Ingen er født til å danse alene!

Litteraturliste

- Ahlberg, A. (2007). Veiledning for forandring. I T. Kroksmark, & K. Åberg (Red.), *Veiledning i pedagogisk arbeid* (s. 223-247). Bergen: Fagbokforlaget.
- Ahnert, L., Pinquart, M., & Lamb, M. (2006). Security of Children's Relationships With Nonparental Care Providers: A Meta – Analysis. *Child Development*, 77(3), 664-679. DOI: 10.1111/j.1467-8624.2006.00896.
- Anvik, C. H., & Gustavsen, A. (2012). *Ikke slipp meg! Unge, psykiske helseproblemer, utdanning og arbeid*. (NF- rapport nr. 13/2012). Hentet fra <http://www.nfk.no/Filnedlasting.aspx?Mid1=875&FilId=15798>
- Baldwin, D. (1995). Understanding the link Between Joint Attention and Language. I C. Moore, & P. Dunham (Red.), *Joint attention, its origin and role in development* (s.131-155). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Barnehageloven, LOV-2013-06-21-99§2(2005). Hentet fra <http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Barnehager/F-08-2006.pdf>
- Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet. (2013). *Likestilling kommer ikke av seg selv*. (St. meld.nr. 44 2012-2013). Oslo: Departementenes servicesenter.
- Bateson, G. (1972). *Steps to an Ecology of Mind*. New York: Ballentine.
- Befring, E. (2010). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Fagernes: Valdres Trykkeri.
- Bishop, D. (2008). Specific language impairment, dyslexia, and autism: Using genetics to unravel their relationship. I C. F. Norbury, J. B. Tomlin, & D. V. M. Bishop (Red.), *Understanding developmental language disorders. From theory to practice* (s 67-78). East Sussex: Psychology Press.
- Bishop, D. V. M. & Leonard, L. B. E. (2000). *Speech and language impairments in children: Causes, characteristics, intervention and outcome*. Hove, East Sussex: Psychology press Ltd.

- Bladini, K. (2007). Spesialpedagogers veiledningssamtaler som verktøy og rom for refleksjon. I T. Kroksmark, & K. Åberg (Red.), *Veiledning i pedagogisk arbeid* (s.189-209). Bergen: Fagbokforlaget.
- Bloom, L., & Tinker, E. (2001). The Intentionality Model and Language Acquisition: Engagement, Effort, and the Essential Tension in Development. *Monographs of the society for research in child development*, 66(4), 1 -89.
- Bowlby, J. (1988). *Clinical Applications of Attachment Theory. A Secure Base*. London: Routledge.
- Bruner, J. (1983). *Childs talk, Learning to Use Language*. New York: Norton & Company.
- Bruner, J. (1995). From joint attention to the Meeting of Minds: An Introduction. I C. Moore, & P. Dunham (Red.), *Joint attention, its origin and role in development* (s.1 – 13). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associate.
- Bråten, S. (2009). *The Intersubjective Mirror in Infant Language and Evolution of Speech*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Conti-Ramsden, G., & Butting, N. (2004). Social difficulties and victimization in children with SLI at 11 years of age. *Journal of Speech, Language and Hearing*, 47, 145-161, doi:10.1044/1092-4388(2004/013)
- Cook, T. D., & Campbell, D. T. (1979). *Quasi-Experimentation. Design & analysis issues for field settings*. Bosten: Houghton Mifflin Company.
- Dahl, R. (2012). Nå er den her. “Å by barnet opp til dans”. *Psykologi i kommunen*, 47(3), 25-28.
- Dalby, M., Elbro, C., & Mårbjerg, S. (2009). Langtidsprognosen for sprogindlæringsvanskeligheder: neuropædiatrisk vurdering. *Ugeskrift for læger*, 171(1), 37-41.
- De Vaus, D. (2014). *Surveys in Social Research. An Introduction*. London: Routledge.
- Egen, T., & Kulbrandstad, L. (2004). *Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning*. Oslo: Gyldendal akademisk.

- Engvik, M., Evensen, L., Gustavson, K., Jin, F., Johansen, R., Lekhal, R., Schjølberg, S., Wang, M. V., & Aase, H. (2012). *Sammenhenger mellom barnehagekvalitet og barns fungering ved 5 år. Resultater fra Den norske mor og barn-undersøkelsen* (Folkehelseinstituttet Rapport: 2014:1). Hentet fra <http://www.fhi.no/dokumenter/fa28eab9c1.pdf>
- Forskrift om rammeplan for barnehagen, FOR-2011-01-10-51 (2011). Hentet fra <http://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-03-01-266?q=rammeplanen+for+barnehage>
- Gall, M. D., & Gall, J. P., & Borg, W. (2007). *Educational Research. An Introduction*. New York: Longman Publishers.
- Giæver, K. (2014). *Inkluderende språkfelleskap i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gjems, L. (2007). Meningsskaping i veiledning. I T. Kroksmark, & K. Åberg (Red.), *Veiledning i pedagogisk arbeid* (s.153-169). Bergen: Fagbokforlaget.
- Gjems, L. (2008). En samtale i barnehagen er ikke bare en samtale. *Første steg, 1*(4), 30-32.
- Gjestad, R. (2008). Bruk av SPSS. En kort introduksjon til databehandling og dataanalyse. Hentet fra <http://gjestad.biz/>
- Greenspan, S. I., & Shanker, S. G. (2004). *The first idea*. USA: Da Capo Press.
- Hammervold, R. (2012). *En kort innføring i SPSS*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Hofslundsengen, H. (2012). Språkstimulering for minoritetsspråklige barn i barnehagen. *Spesialpedagogikk, 9*, (4-13).
- Hollung-Møllerhaug, L. (2010). Forekomst av språkvansker hos norske barn. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening, 47*(7), 608-610. Hentet fra http://www.psykologtidsskriftet.no/?seks_id=117340&a=2
- IBM SPSS (2014). IBM SPSS Statistics 22.
- Johannesen, N. (2005). En – to – tre - småbarna med. I Arneberg, P., Juell, E. & Mørk, O. (Red.), *Samtalen i barnehagen* (s.75-90). Oslo: Damm.

- Johannessen, A. (2009). *Introduksjon til SPSS*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Kristoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt.
- Johannessen, E., Kokkersvold, E., & Vedeler, L. (2010). *Rådgivning. Tradisjoner, perspektiver og praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Johansen, V. (2007). Det lille kvantitative metodeheftet. Hentet fra <http://www.ostforsk.no/images/notater/172007.pdf>
- Kleven, T. A. (2002). Begrepsoperasjonalisering. I T. Lund (Red.), *Innføring i forskningsmetodologi* (s. 141-183). Oslo: Unipub.
- Kleven, T. A. (2011). Hvordan er begrepene operasjonalisert? Spørsmålet om begrepsvaliditet. I T. A. Kleven, F. Hjørdemaal, & K. Tveit (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (2.utg.) (s.85-101). Oslo: Unipub.
- Kristoffersen, K. E. (2005). Hva er språk? I K. E. Kristoffersen, H. G. Simonsen, & A. Sveen (Red.), *Språk. En grunnbok* (s.17-35). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kristoffersen, K. E., Gram Simonsen, H., & Eiesland, E. Henriksen, L. (2012). Utvikling og variasjon av kommunikative ferdigheter hos barn som lærer norsk- en CDI –basert studie. *Norsk tidsskrift for logopedi*, 1, 34-44. Hentet fra <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-30954>
- Kunnskapsdepartementet. (2007). *...og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. (St. meld. Nr. 16 2006-2007). Oslo: Departementenes servicesenter.
- Kunnskapsdepartementet. (2010). *Mangfold og mestring. Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet*. (NOU 2010:7). Oslo: Departementenes servicesenter.
- Kvernbekk, T. (2002). Vitenskapsteoretiske perspektiver. I T. Lund (Red.), *Innføring i forskningsmetodologi* (s. 19-78). Oslo: Unipub.
- Lauvås, P., & Handal, G. (2007). *Veiledning og praktisk yrkesteori* (5. utg.). Oslo: Cappelen Akademisk Oslo.

- Law, J. (2000). Children`s communication: Development and difficulties. I J. Law, A. Parkinson, & R. Tamhne (Red.), *Communication Difficulties in Childhood: A practical guide* (s.3-31). Oxon: Radcliffe Medical Press.
- Lekhal, R., Mykletun, A., & Zachrisson, H. (2011). Hva gjør barnehagene med barna? Hva gjør barnehagene med barna? *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, 48(6), 578-581.
- Leonard, L. B. (2000). *Children with language impairment*. London: MIT Press.
- Lund, T. (2002a). Generaliseringsproblematikk. I T. Lund (Red.), *Innføring i forskningsmetodologi* (s. 125- 140). Oslo: Unipub.
- Lund, T. (2002b). Kvasi-eksperimentelle design. I T. Lund (Red.), *Innføring i forskningsmetodologi* (s. 185-217). Oslo: Unipub.
- Lund, T. (2002c). Metodologiske prinsipper og referanser. I T. Lund (Red.), *Innføring i forskningsmetodologi* (s. 79-124). Oslo: Unipub.
- Luria, A.R. (1979). *Sprog og Bevidsthed*. København: Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck.
- Løvås, G. (2013). *Statistikk for universiteter og høyskoler*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Meyer, D. K., & Turner, J. C. (2002). Discovering Emotion in Classroom Motivation Research. *Educational Psychologist*, 37, 107-114. Hentet fra http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/S15326985EP3702_5#preview
- Mossige, J. (2010). Endelig håp for barn og unge med spesifikke språkvansker. I *Skolepsykologi*, 45(1), 1-2. Hentet fra <http://www.pik.no/201001.shtml#leder>
- Mossige, J., & Ottem, E. (2011). Å by barnet opp til dans. *Psykologi i kommunen*, 46(6), 3-14.
- NESH (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/2010/NOU-2010-7.html?id=606151>
- Nilsen, T. (2008). Dysleksi kan oppdages hos treåringer. *Labyrint*, 2(3), 8-9. Hentet fra http://uit.no/Content/85220/Labyrint03_2008Web.pdf

- OECD (2014). *OECD Skills Strategy Diagnostic Report Norway 2014*. Hentet fra http://www.regjeringen.no/upload/ASD/Dokumenter/2014/Rapporter/OECD_Norway_Diagnostic_Report_Final.pdf
- Ottem, E., & Lian, A. (2008). Spesifikke språkvansker II: Teori og empiri i kognitiv psykologisk forskning. I I. V. Bele (Red.), *Språkvansker - Teoretiske perspektiver og praktiske utfordringer* (s. 43-58). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Ottem, E., Mossige, J., & Talén, D. (under publisering). Assessing language engagebility and exploration – the development of a questionnaire for young children. *Psykologi i kommunen*.
- Owens, R. E. (2009). *Language Disorders: Functional Approach to Assessment and Interventions*. Indiana: Person/ Allyn & Bacon.
- Papousek, M. (2012). From the start: integration of affect and language in parent-infant interactions. *Infant Mental Health Journal*, 33(6), 585-589. DOI: 10.1002/imhj.21371
- Pettersen, R. C., & Løkke, J. A. (2004). *Veiledning i praksis – grunnleggende ferdigheter*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Piaget, J. (1962). *Play, dreams and imitation in childhood*. New York: Norton Library.
- Pinker, S. (1994). *The Language Instinct*. New York: Penguin Books.
- Rescorla, L. & Achenbach, T. M. (2002). Use of the language development survey (LDS) in a national probability sample of children 18 to 35 months old. *Journal of Speech Language & Hearing Research*, 45, 733-743.
- Ringdal, K. (2007). *Enhet og mangfold*. Bergen: Fagbokforlaget Sandinavian Psychologist.
- Rommetveit, R. (1972). *Språk, tanke og kommunikasjon. Ei innføring i språkpsykologi og psykolingvistikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sandvik, N. (2000). TEMAHEFTE om de minste barna i barnehagen. Hentet fra <http://www.handboka.no/Kvasyb/Temapro/Kdba/demin6.htm>

- Sandvik, N., Garmann, N. G., & Tkachenko, E. (2014). Synteserapport om skandinavisk forskning på barns språk og språkmiljø i barnehagen i tidsrommet 2006–2014. Hentet fra [http://www.udir.no/Upload/Forskning/2014/Synteserapport%20om%20spr%C3%A5k%20og%20spr%C3%A5kmilj%C3%B8%20til%20UDIR%20\(2\).pdf](http://www.udir.no/Upload/Forskning/2014/Synteserapport%20om%20spr%C3%A5k%20og%20spr%C3%A5kmilj%C3%B8%20til%20UDIR%20(2).pdf)
- Shadish, W. R., Cook, T. D., & Campbell, D. T. (2002). *Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference*. Boston: Houghton Mifflin.
- Shapiro, D. (2000). Rigidity. I D. Shapiro (Red.), *Dynamics of Character, Self-regulation in Psychopathology* (s. 71-93). New York: Basic Books.
- Sheinkopf, S. J., Mundy, P., Claussen, A. H., & Willoughby, J. (2004). Infant Joint attention skill and preschool behavioral outcomes in at-risk children. *Development and psychopathology*, 2, 273-291. doi.org/10.1017/S0954579404044517
- Skogen, K. (2009). *Innovasjon i skolen; kvalitetsutvikling og kompetanseheving*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Smith, L. (2002). Felles oppmerksomhet i spedbarnsalderen og senere språkferdigheter. *Nordisk tidsskrift for spesial pedagogikk*, 2(3), 87-92. Hentet fra http://www.idunn.no/ts/spesped/2002/0203/felles_oppmerksomhet_i_spedbarnsaldere_n_og_senere_sprakferdigheter
- Smith, L. (2010). Felles oppmerksomhet og forståelse av andre stanker, intensjoner og følelser i spedbarnsalderen. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, 47(7), 593-600. Hentet fra http://www.psykologtidsskriftet.no/index.php?seks_id=116719&a=2
- Smith, L. (2014). Foreldres intuitive omsorgsatferd. *Scandinavian Psychologist*, 1. Hentet fra <http://dx.doi.org/10.15714/scandpsychol.1.e1>
- Smith, L., & Ulvund, S. T. (2003). The Role of Joint Attention in Later Development Among Preterm Children: Linkages Between Early and Middle Childhood. *Social Development*, 12(2), 222–234. DOI: 10.1111/1467-9507.00230
- Statistisk Sentralbyrå. (2014, 25.april). *Barnehager, 2013, endelige tall*. Hentet fra <http://www.ssb.no/barnehager/>

- Stern, D. N. (1995). *Moderskabskontrollationen: Et helhedssyn på psykoterapi med foreldre og små børn*. København: Hans Reitzel.
- Stern, D. N. (2003). *Spedbarnets interpersonlige verden*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Talén, D., Ottem, E., & Mossige, J. (2013). *Å by barnet opp til dans. Observasjon av tidlig kommunikasjon. Veileder til observasjonsskjemaet*. Oslo: Davinas AS.
- Tetzchner, S. (2013). *Utviklingspsykologi. Barne- og ungdomspsykologi* (2.utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag A/S.
- Tomasello, M. (1995). *Joint attention as Social Cognition*. I C. Moore, & P. Dunham, (Red.), *Joint attention, its origin and role in development* (s.103-127). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Tomasello, M. (1999). Social Cognition Before the Revolution. I P. Rochat, P. (Red.), *Early social Cognition: understanding others in the first months of life* (s.301-315). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Tomasello, M. (2000). *The cultural origins of human cognition*. London: Harvard University press.
- Tomasello, M. (2008). *Origins of Human Communication*. Massachusetts: The MIT press.
- Tomasello, M., & Farrar, J. (1986). Joint attention and early language. *Child Development*, 57(6), 1454–1463. DOI: 10.2307/1130423
- Trevarthen, C. (1979). Communication and cooperation in early infancy: A description of primary intersubjectivity. I M. Bullowa (Red.), *Before speech* (s. 321-347). Cambridge: Cambridge University Press.
- Trevarthen, C. (1992). An infants motives for speak and thinking in the culture I A. M. Wold (Red.), *The Dialogical Alternative: Towards a Theory of Language and Mind* (s.99-137). Scandinavian University Press North America.
- Trevarthen, C. (1998). The concept and foundations of infant intersubjectivity. I S. Bråten (Red.), *Intersubjective Communication and Emotion in Early Ontogeny* (s.15-47). Cambridge University Press.

- Trevarthen, C. (2005). First thing first: infant make good use of the sympathetic rhythm of imitation, without reason or language. *Journal of child psychotherapy* 31(1), 91-113. DOI: 10.1080/00754170500079651
- Trevarthen, C. (2011). What Is It Like to Be a Person Who Knows Nothing? Defining the Active Intersubjective Mind of a Newborn Human Being. *Infant and Child Development*, 20(1), 119–135. DOI: 10.1002/icd.689
- Trevarthen C., & Aitken, K. J. (2001). Infant Intersubjectivity: Research, Theory, and Clinical Applications. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42(1), 3-48. DOI: 10.1111/1469-7610.0070
- Tveiten, S. (2008). *Veiledning – mer enn ord*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wallentin, M. (2009). Er der kønsforskjelle i hjernens bearbejdning af sprog? *Tidskrift for Sprogforskning*, 7(1). Hentet fra <http://ojs.statsbiblioteket.dk/index.php/tfs/article/view/2732>
- Winnicott, D. W. (1984). The maturational process and the facilitating environment. London: Karnac.
- Wolf, K. D. (2014). *Små barns lek i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Wormnæs, O. (2005). Om forståelse, tolkning og hermeneutikk. I Universitetet i Oslo (2013), SPED4010. *Vitenskapsteori og forskningsmetode. Blandingskompendium* (s.229-248). Oslo: Universitetet i Oslo.
- Zachrisson, H. D., Dearing, E., Zambrana, I. M., & Nærde, A. (2014). *Språkkompetanse hos 4-åringer som har gått i barnehage. Foreløpige resultater fra forskningsprosjektet. Barns sosiale utvikling*. Hentet fra <http://www.udir.no/PageFiles/81126/Spr%C3%A5kkompetanse%20for%20fire%C3%A5ringer%20som%20har%20g%C3%A5tt%20i%20barnehage.pdf?epslanguage=no>

Zambrana, I. M., Ystrom, E., Schjølberg, S. & Pons, F. (2012). Action Imitation at 1½ Years Is Better Than Pointing Gesture in Predicting Late Development of Language Production at 3 Years of Age. *Child Development*. doi: 10.1111/j.1467-8624.2012.01872.x

Åberg, K. (2007). Veiledningsgrupper – for hva og hvem? I T. Kroksmark & K. Åberg (Red.), *Veiledning i pedagogisk arbeid* (s. 68-85). Bergen: Fagbokforlaget.

Vedlegg

1. Personvernombudets tilråding
2. Informasjon til foreldre og samtykkeskjema
3. Observasjonsverktøyet *Å by barnet opp til dans*

Vedlegg 1

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES

Peer Møller Sørensen

Institutt for spesialpedagogikk Universitetet i Oslo

Postboks 1140 Blindern

0318 OSLO



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Vår dato: 15.01.2014

Vår ref: 36750 / 2 / KH

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 18.12.2013. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 14.01.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

36750	<i>Økt språklig engasjerbarhet - bakveien/snarveien til begrepslæring?</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Peer Møller Sørensen</i>
Student	<i>Ida Ohm</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

Personvernombudets tilråding forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>. Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 14.11.2014, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

1

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim

Kjersti Haugstvedt

Kontaktperson: Kjersti Haugstvedt tlf: 55 58 29 53

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Ida Ohm idaohm@hotmail.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 36750

Personvernombudet finner informasjonsskrivet til foreldre tilfredsstillende utformet.

Det vil i prosjektet bli registrert sensitive personopplysninger om rasemessig eller etnisk bakgrunn, eller politisk, filosofisk eller religiøs oppfatning jf. personopplysningsloven § 2 nr. 8 a).

Prosjektet avsluttes 14.11.2014. Studentene anonymiserer sine data. Kartleggingsskjema returneres barnehagene.

Enkeltpersoner vil ikke kunne identifiseres i masteroppgaven.

Vedlegg 2

«Systematisk kartlegging av effekten av tidlig innsats i barnehagen i aldersgruppen 1-3 år.»

SAMARBEIDSPROSJEKT DER Kongsvinger og Kragerø kommune deltar. Deltakere: Barnehager

INFORMASJON TIL FORELDRE OG SAMTYKKESKJEMA

At barn mestrer språket er et gode i seg selv og er samtidig en forutsetning for tilegnelse av gode lese- og skriveferdigheter. Et godt språk er dessuten viktig for utviklingen av god livskvalitet både på kort og lang sikt. Tidligere antok vi at det var lite som kunne gjøres for å gi barn med språkvansker en hjelp som virkelig monnet. I dag vet vi bedre; det enkle og lek-pregede tiltaket «Ordmestring» har en god effekt for språktilegnelsen for nesten alle barn – og en nærmest forbløffende positiv effekt for de fleste barn som sliter med å tilegne seg språket.

Det bør være i alles interesse at det foretas enkle, systematiske observasjoner av språkferdighetene til samtlige barn – og at de som har behov for ekstra hjelp tilbys enkle og effektive tiltak. Derfor har Kongsvinger og Kragerø kommune innledet et samarbeid med to masterstudenter i spesialpedagogikk for å gjennomføre prosjektet «Kvalitetssikring av språkferdigheter for barn i barnehage og tidlig skolealder». Formålet med prosjektet er å legge forholdene til rette for at alle barn i de barnehagene som deltar i prosjektet skal få de beste muligheter for å utvikle gode språkferdigheter.

I løpet av høsten 2013 og våren 2014 vil språket til barn født etter 01.10.2010 i et utvalg barnehager bli kartlagt ved hjelp av observasjonsskjemaene «Å by barnet opp til dans». Personalet i barnehagen vil få veiledning i forhold til tiltak fra masterstudentene underveis. **De aktuelle observasjonsskjemaene registrerer ikke sensitive personopplysninger, men vil uansett bli behandlet konfidensielt.**

Resultatene fra registreringene vil bli behandlet av student og logoped Ida Ohm, og student og Spesialpedagog Siri Sandland. Alle spørsmål som angår datainnsamlingen kan derfor rettes til Ida Elisabeth Ohm for foreldre i Kongsvinger. **PROSJEKTET ER GODKJENT AV DATATILSYNET.** **Det er viktig å understreke at i det øyeblikket registrerte data forlater barnehagen for videre registrering, er de anonymisert.** Dette innebærer at ingen utenom de som er ansatt i barnehagen kan identifisere hvilke barn dataene stammer fra.

Samtykke til deltakelse

Selv om prosjektet ikke omfatter sensitive personopplysninger, er det en forutsetning at foreldre gir samtykke til at opplysningene som innhentes for deres barn, kan benyttes i prosjektet. Samtykke gis ved å underskrive på slippen nedenfor og levere den inn til barnehagen innen 04.10.2013

De som har gitt samtykke, men senere bestemmer seg for at de ikke ønsker at dataene for deres barn skal registreres, kan bare gi beskjed til barnehagen, så vil alle aktuelle opplysninger bli slettet. Det er selvfølgelig ikke nødvendig å oppgi en grunn for at man ønsker å trekke seg.

Lokal ansvarlig for prosjektet er logoped i Kongsvinger kommune, Ida Ohm.

Tlf. 92870689 Mail: ida.ohm@kongsvinger.kommune.no

Lokal ansvarlig for prosjektet er spesialpedagog i Kragerø kommune, Siri Sandland.

Tlf. 40210505 Mail: siri.sandland@kragero.kommune.no

Klipp

Jeg gir mitt samtykke til at mitt barn

navn

deltar i prosjektet «Systematisk kartlegging av effekten av tidlig innsats i barnehagen i aldersgruppen 1-3 år.»

Dato/ underskrift foresatte:

Vedlegg 3

Skjema 1 1 ÅR - 3 ÅR SPRÅKLIG ENGASJERBARHET

Dato:

På en skala der 1=veldig enkelt og 5=veldig vanskelig, skal du angi hvor lett det er å engasjere barnet til å:

Veldig enkelt

Veldig vanskelig

	1	2	3	4	5
imitere handlinger i samspill ("Bake kaker søte")	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
imitere enkle ytringer (tullesnakke)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
imitere enkle sanger ("Bæ, bæ, lille lam")	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
se på noe sammen med de voksne (bilder/bøker)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
peke på noe og samspille med de voksne om det barnet peker på	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
gi noe til de voksne (gi/ta)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ta noe og vise frem til de voksne	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
gjøre noe enkelt sammen med de voksne (lete etter noe, slå ting av/på)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
delta i enkel lek sammen med andre barn	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
delta i enkel lek sammen med de voksne	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
kle seg ut	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
leke Borte-titt-tei	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Skjema 1 1 ÅR - 3 ÅR FYSISK AKTIVITETSNIVÅ

Dato:

Hvor fysisk passivt/aktivt er barnet i følgende situasjoner:

1= Nesten alltid aktiv/impulsstyrt 2= Ofte aktiv/impulsstyrt
3= Stort sett typisk 4= Ofte passiv/tilbaketrukket 5= Nesten alltid passiv/tilbaketrukket

Nesten alltid aktiv

Nesten alltid passiv

	1	2	3	4	5
Hente/bringesituasjon	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Samlingsstund	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mat	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Utelek	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Frilek	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Voksenstyrt lek	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Av/påkledning	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aktivitetsskifter	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Kommentar